Otros títulos
Ediciones Normalismo
Extraordinario

49. Alejandra Meza Andrade y
Elvira Jaramillo Monterrubio
Experiencias compartidas en la formación de docentes: Biología y Química
(Tesis)

50. Jesús Axel Mogollón Cruz
y Carlos Manuel Hernández Moreno
Lectoescritura y algoritmos de suma y resta: dos experiencias de práctica docente en la escuela primaria
(Propuesta didáctica)

51. María de Lourdes Negrete Paz
Actitud docente, reconstructora de realidad: aprendizaje del estudiante en educación normal
(Propuesta didáctica)

52. Arturo Gil Mendoza y
Juan Jesús Velasco Orozco
Educación física: asignatura y profesión normalista (1897-1988)
(Tesis)

53. Miguel Ángel Pérez Rebollo
La promoción de la actividad física para la salud a través de las TIC
(Propuesta didáctica)

Luis Bello Estrada

La comprensión de la lengua escrita otorga una libertad incomparable en cuanto al bienestar que le procura a la persona. Si bien la palabra hablada incrementó el desarrollo cerebral del *Homo* del que provenimos, su faceta escrita se hace historia, cultura y filosofía, humanizándonos. Por ello, el fomento a la lectura, tema de este libro, se convierte en cimiento y cima de todo proceso de enseñanza y aprendizaje. Este volumen compila tres investigaciones que aportan a docentes, alumnos y padres, magníficas herramientas para favorecer la lectura, sea con la colaboración de la familia, empleando textos líricos o entrelazando la literatura infantil con contenidos de diversas asignaturas. Sus autores son jóvenes egresados de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen": Linda Grisel Macario Fernández, Daniel Campos Vázquez y Ogeid del Carmen Salamanca Morales, cuyas voces inciden en la necesidad de gestar el disfrute de la lectura y ejercer la alfabetización como una fuente de oportunidad para toda la vida.


9 786078 776351

















54

Laura G. Caballero Cerdán (Coord.) Fomento a la lectura en educación preescolar y primaria

TESIS

54

Laura G. Caballero Cerdán
Coordinadora

Fomento a la lectura en educación preescolar y primaria



Ediciones Normalismo Extraordinario



Laura Guadalupe Caballero Cerdán es profesora de Educación Primaria, licenciada en Educación Primaria y en Matemáticas, maestra en Educación Básica y en Estudios Humanísticos. Fue docente frente a grupo y asesora técnica pedagógica. Cursó la Especialidad en La Enseñanza de la Lengua y la Literatura, y es mediadora de la Sala de Lectura El Caballito, adscrita al PNSL. Actualmente labora en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana.

Imagen de portada:
Paul Gauguin
Little Breton Boy
1886

Fomento a la lectura en educación preescolar y primaria

Laura Guadalupe Caballero Cerdán
Coordinadora

Fomento a la lectura en educación preescolar y primaria

Ediciones Normalismo Extraordinario

Fomento a la lectura en educación preescolar y primaria

Primera edición, 2020

ISBN Volumen: 978-607-8776-35-1

ISBN Obra Completa: 978-607-9064-23-5

Impreso y hecho en México

El contenido de esta publicación es responsabilidad de los autores.

















Andrés Manuel López Obrador
Presidente de México

Esteban Moctezuma Barragán
Secretario de Educación Pública

Francisco Luciano Concheiro Bórquez
Subsecretario de Educación Superior

Mario Alfonso Chávez Campos
Director General de Educación Superior para el Magisterio

Édgar Omar Avilés Martínez
Director de Profesionalización Docente

Cuitláhuac García Jiménez
Gobernador del Estado de Veracruz

Zenyazen Roberto Escobar García
Secretario de Educación

Jorge Miguel Uscanga Villalba
Subsecretario de Educación Media Superior y Superior

María Cristina Lara Bada
Directora de Educación Normal

Daniel Domínguez Aguilar
Director de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"

ÍNDICE

Prólogo 13

La mediación de la lectura en preescolar.
El apoyo de los padres de familia 15
Linda Grisel Macario Fernández
Introducción 16
Problema de investigación 17
Marco referencial 21
Marco metodológico 30
Resultados y discusión 39
Conclusiones 56
Referencias 58
Anexos 61

Alfabetización inicial a través de la mediación con textos
líricos en primaria 66
Daniel Campos Vázquez
Introducción 67
Problema de investigación 68
Marco referencial 74
Marco metodológico 88
Resultados y discusión 102
Conclusiones 118
Referencias 121
Anexos 125

Una sala de lectura en segundo grado de primaria.
Alfabetización y fomento de la lectura 134
Ogeid del Carmen Salamanca Morales
Introducción 135
Problema de investigación 136
Marco referencial 142
Marco metodológico 158
Resultados y discusión 170
Conclusiones 185

Referencias 188
Anexos 193

Semblanzas de los autores 200



Para Emilia Ferreiro, presente en las aulas de los jóvenes normalistas

PRÓLOGO

Los caminos del fomento a la lectura suelen ser diversos y, en general, llenos de regocijo. Esta obra surgió por la inquietud de compilar tres tesis de investigación orientadas con esta temática, editadas para constituir un solo volumen. Sus autores son jóvenes licenciados egresados de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen", quienes se titularon satisfactoriamente y obtuvieron el aval de sus respectivos jurados para que sus documentos formaran parte del acervo de la institución, dada la calidad y relevancia de su contenido.

Los textos fueron ordenados conforme al nivel educativo y el grado escolar en que se desarrollaron las prácticas profesionales, durante el último año de su formación normalista. Como en un caleidoscopio, cada uno ofrece ventanas de colores y perspectivas diferentes, si bien los elementos primordiales son los mismos: niños de educación básica, obras literarias cuidadosamente seleccionadas y un adulto que comparte su lectura en voz alta, complementándola con actividades interesantes. Linda Grisel Macario Fernández culminó su tesis *La mediación de la lectura en preescolar. El apoyo de los padres de familia* en 2017; Daniel Campos Vázquez vinculó su interés por la escritura de poesía, con la *Alfabetización inicial a través de la mediación con textos líricos en primaria* en 2019; finalmente, Ogeid del Carmen Salamanca Morales trabajó *Una sala de lectura en segundo grado de primaria. Alfabetización y fomento de la lectura* en 2017, y destacó la transversalidad de aprendizajes esperados de Español con los de otras asignaturas.

Estos estudios se sustentaron en reconocidos teóricos en

el campo de la lectura: Margarita Gómez Palacio, Louise Rosenblatt, Aidam Chambers, Michèle Petit, Mercedes Calvo, entre otros. Tienen cabida las ideas de Emilia Ferreiro, referentes a la urgente necesidad de que los docentes disfruten de la lectura para que, a su vez, sean capaces de transmitir el gusto por esta actividad, en una concepción amplia de alfabetización como un derecho y en tanto un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida. Estas tareas de fomento podrían integrarse a las clases y talleres complementarios de las escuelas normales, con textos de diferentes géneros, como lo hemos puesto en práctica en nuestra institución, con la metodología del Programa Nacional Salas de Lectura.

Las experiencias aquí contenidas son compatibles con lo propuesto en la Estrategia Nacional de Lectura: recuperan el gozo de los niños en su encuentro con la literatura que, como arte que es, nos encanta a todos, al ponernos en contacto con nuestra propia humanidad. Los autores de esta obra comparten sus caminos, generosamente, para que otros docentes puedan transitarlos, enriqueciéndolos con su tacto y creatividad.

Laura Guadalupe Caballero Cerdán
Asesora de tesis

LA MEDIACIÓN DE LA LECTURA EN PREESCOLAR. EL APOYO DE LOS PADRES DE FAMILIA

Linda Grisel Macario Fernández

Para mi querida familia, maestra Laura y compañeros

En esta tesis presento la investigación realizada en torno a la mediación en preescolar con una sala de lectura, a través del diseño y aplicación de agendas literarias, previo empleo de encuestas para conocer el ambiente alfabetizador en casa. Fue valiosa la participación de las madres de familia para promover estrategias que facilitaron un contacto satisfactorio con la lectura y la formación de niños lectores.

El propósito de este estudio fue generar estrategias de acompañamiento en el proceso de lectoescritura de manera agradable, innovadora, con el apoyo de los padres. La relación de los niños con los textos puede ocurrir desde el hogar, con la colaboración de sus familiares.

En esta investigación influyó la intervención de las madres de familia, desde la aplicación de encuestas, hasta su disposición con tiempo y entusiasmo en la realización de lectura vicaria (en voz alta) en la sala de lectura, donde desbordaron creatividad en su aportación frente a los compañeros de sus hijos.

Destacó el interés de los niños al relacionar los cuentos con situaciones de la vida cotidiana y vincularlos con actividades lúdicas que favorecieron la apropiación de las historias contadas, como consta en el análisis de las sesiones.

Fue importante la selección de libros de acuerdo con las necesidades del grupo, es decir, las experiencias de lectura previas, sus gustos, así como el tiempo dedicado en la casa y la escuela.

INTRODUCCIÓN

En la presente tesis se anota el problema y las preguntas de investigación: ¿cómo hacer que los docentes involucren a los padres de familia en el proceso de adquisición de la lengua escrita en el preescolar? y ¿cómo propiciar que los niños de preescolar disfruten el acercamiento a la lectura? Profundizo en los autores que sustentan esta tesis; abordo los niveles de escritura de Emilia Ferreiro y analizo las estrategias de lectura que promueve Margarita Gómez Palacio. Planteo la trascendencia de la mediación, que consiste en la necesidad de que se acompañe al niño en este proceso, se le acerque a la lectura, además de la relevancia de involucrar a los padres en el proceso de adquisición de la lectoescritura en este nivel educativo.

El Marco metodológico involucra el grupo de trabajo y las herramientas empleadas en este estudio: encuestas, observación de los materiales en el aula, técnicas e instrumentos, organización de las agendas y selección de libros.

Finalmente, incluyo algunos resultados obtenidos en la mediación de la lectura durante la aplicación de las agendas: la respuesta obtenida como investigadora y en la colaboración de las madres de familia.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Justificación

Es importante conocer el proceso de adquisición de la lectoescritura en el preescolar, para proponer situaciones que favorezcan la adquisición de esta habilidad, de manera que sea una experiencia agradable, y vincular la labor realizada en el jardín de niños con el gusto por la lectura, en el futuro.

Al respecto, el *Programa de estudios 2011. Guía de la educadora* establece que los niños:

> Desarrollen interés y gusto por la lectura, usen diversos tipos de texto y sepan para qué sirven; se inicien en la práctica de la escritura al expresar gráficamente las ideas que quieren comunicar y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura (SEP, 2011, p. 17).

Es posible observar que se priorizan los campos formativos de Lenguaje y Comunicación, Pensamiento matemático, y Exploración y Conocimiento del mundo. En el primero de ellos, el *Programa de Estudios 2011. Guía de la educadora* afirma que su aprendizaje se puede favorecer

mediante experiencias que ayuden a los niños a formar parte de la cultura escrita (SEP, 2011, p. 46).

Lograr este propósito implica tomar en cuenta a las familias, para que se involucren en la educación de sus hijos y puedan ser parte de su progreso en este aprendizaje, logren entenderlos y apoyarlos, con calidez y atención.

Con la colaboración de la educadora, los padres podrían reconocer sus expectativas, percatarse de que es necesaria su participación y comprendan que este proceso implica tiempo y dedicación, que a sus hijos se les brinden ambientes alfabetizadores y aprovechen los elementos disponibles en el contexto.

Los docentes deben conocer el proceso, las fases, las estrategias de lectura, diversos criterios para la selección de textos; además, ser sensibles al contacto de los niños con materiales de lectura de su interés, por los cuales se consolida el aprendizaje de la lectoescritura, y favorecer un acercamiento significativo a través de las personas que conviven habitualmente con los pequeños.

En ocasiones, las maestras leen cuentos en voz alta, pero a los niños a veces les parece rutinario y ya no tienen la misma disposición, dado que se realiza como costumbre y sin reconocer sus beneficios. Asimismo, ocurre que los libros disponibles no son atractivos para los alumnos o no se posee el suficiente material para sus necesidades de lectura. También sucede que sí se usa la biblioteca, pero para los aprendices que lo desean o al terminar las actividades. Por ello, es necesario involucrar a los padres para que asistan a leer o a narrar en el aula, así los alumnos pueden presenciar actos de lectura, con la carga emotiva que se genera.

En el salón es necesario un ambiente alfabetizador, así como el observar que el docente lee en voz alta o escribe las opiniones de los alumnos, recados, tareas, letreros con los nombres de los niños; observar materiales diversos (portadores de texto), como el calendario y las fechas de cumpleaños, además de otras actividades que permitan a los niños encontrar utilidad a la lectoescritura. Es indispensable que vean al maestro leyendo, propiciando en ellos la escucha, manteniendo la atención y aprendiendo acerca de temas variados, permitiendo a los alumnos relacionar lo leído con diferentes aspectos de la vida diaria, que realicen comentarios acerca de lo que hallan en el entorno, conociendo más palabras o reconociéndolas al verlas escritas, poco a poco, como sucede con los nombres de sus compañeros.

Además, se pueden emplear los libros disponibles en la Biblioteca de aula como la serie Al sol solito, e incorporar otros materiales gratos para los alumnos, con imágenes visibles para todos y que logren atraerlos, con el texto adecuado a su edad.

Lograr que los tutores se interesen, se involucren en la lectura en voz alta para sus hijos y les narren historias, permitirá a los niños motivarse para tener contacto con los libros y ellos oportunamente pedirán que se les lea, ya que con dichas tareas se afianza el vínculo afectivo familiar, entre otras ventajas.

Preguntas y objetivos de la investigación

Para este estudio cualitativo se formularon dos preguntas de investigación: ¿cómo hacer que los docentes involucren a los padres de familia en el proceso de adquisición de la lengua escrita en el preescolar? y ¿cómo propiciar que los niños de preescolar disfruten el acercamiento a la lectura? Así, se ahondó en el proceso de adquisición de la lectoescritura mediante una sala de lectura en tercer grado con base en el sustento teórico; de inicio, fue necesario encuestar a docentes y padres de familia, para conocer el contacto de los niños con la lectura en su hogar. Seleccioné libros de cuentos y diseñé agendas de lectura, de las cuales apliqué algunas y, posteriormente, conté con la colaboración de las madres. Los niños se acercaron favorablemente a la lectura literaria durante el ciclo escolar 2016-2017, en ocho sesiones que iniciaron en febrero y culminaron la primera semana de mayo.

El objetivo general fue favorecer el acercamiento de los niños de preescolar a la lectura literaria a través de mi mediación y, posteriormente, con el apoyo de los padres de familia.

En cuanto a los objetivos específicos, se pretendió:

- Elaborar y aplicar instrumentos de investigación para conocer los entornos alfabetizadores de los alumnos.
- Implementar la mediación de la lectura literaria con niños en edad preescolar con mi intervención y la de los padres.
- Evaluar la aplicación de las agendas de lectura para determinar los avances de los alumnos en su acercamiento a la lengua escrita.

Es importante conocer la forma habitual del proceso de adquisición de la lectoescritura en el preescolar, para propiciar

que los niños adquieran esta habilidad como una experiencia agradable y, en los niveles siguientes, sería pertinente vincular la labor efectuada y continuar el gusto por la lectura.

Al respecto, el *Programa de estudios 2011. Guía de la educadora* establece que en el nivel educativo los niños:

> Desarrollen interés y gusto por la lectura, usen diversos tipos de texto y sepan para qué sirven; se inicien en la práctica de la escritura al expresar gráficamente las ideas que quieren comunicar y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura (SEP, 2011, p. 17).

MARCO REFERENCIAL

En el nivel educativo de preescolar, dentro del campo formativo de Lenguaje y comunicación, se considera lo propuesto por Ferreiro y Teberosky (1979, p. 22), acerca de que los alumnos tienen conocimientos previos sobre el lenguaje escrito adquiridos en su contexto social, ya sea a través de los medios de comunicación o al tener textos impresos en el ambiente familiar, reconocen que las marcas gráficas dicen algo. Dicho campo formativo divide en dos aspectos al lenguaje, el oral y el escrito, que promueven el desarrollo de competencias y los aprendizajes esperados relacionados con la lectura (SEP, 2011, p. 44).

Los niños interpretan los textos e imágenes que encuentran a su alrededor, realizan producciones en las cuales expresan lo que quieren compartir o los sentimientos que desean expresar a algún ser querido. "Además, aunque no sepan leer y escribir

como las personas alfabetizadas, intentan representar sus ideas por medio de diversas formas gráficas y hablan sobre lo que anotan y lo que "creen que está escrito" en un texto" (SEP, 2011, p. 44).

Teoría del proceso de adquisición de la lectoescritura

Emilia Ferreiro destaca la importancia del contexto social, los acercamientos que los niños tienen con los textos en la vida cotidiana y su utilidad (1997, p. 25).

La tarea del nivel preescolar, con relación al proceso de la lectoescritura, es facilitar a los niños el contacto con textos escritos de diferentes tipos, darles a conocer las funciones de algunos portadores de texto, hacerlos partícipes de lectura en voz alta:

> El jardín de niños debería cumplir la función primordial de permitir a los niños que no tuvieron adultos alfabetizados a su alrededor, o que pertenecen a medios rurales aislados, obtener esa información de base sobre la cual la enseñanza cobra un sentido social (y no meramente escolar): la información que resulta de la participación en actos sociales donde el leer y el escribir tienen propósitos explícitos (Ferreiro, 1997, p. 121).

Los niveles de escritura planteados por Ferreiro pueden observarse en las producciones de los alumnos de preescolar, e incluso en los primeros grados de primaria. Ellos son:

Tabla 1. Niveles para lectoescritura

Nivel	Rasgo principal	Descripción
Primero	Los niños buscan criterios para distinguir entre los modos básicos de representación gráfica: el dibujo y la escritura. La linealidad y la arbitrariedad de las formas son las dos características que aparecen muy tempranamente en las producciones escritas.	Los niños identifican cuál es un dibujo y cuál es el nombre de este.
Segundo	Los niños establecen exigencias cuantitativas (cuántas letras debe tener como mínimo una palabra) y exigencias cualitativas (qué variaciones debe haber entre las letras); ambas exigencias constituyen "dos principios organizadores".	Para un niño, una palabra debe tener determinada cantidad de letras para formar una palabra; posteriormente, no deben repetirse las mismas grafías en una palabra.
Tercero	Los niños comienzan a establecer relación entre los aspectos sonoros y los aspectos gráficos de la escritura, mediante	Los niños relacionan el sonido de las letras con la representación gráfica de la letra.

Nivel	Rasgo principal	Descripción
	tres modos evolutivos sucesivos: la hipótesis silábica, la silábico-alfabética y la alfabética.	
	a) La hipótesis silábica (una letra para representar cada sílaba). Al principio no implica que la letra utilizada forme parte de la escritura convencional de dicha sílaba; incluso puede ser una grafía que no guarde similitud con ninguna letra.	Al principio, los niños no vinculan el sonido con la letra representada.
	b) La hipótesis silábico-alfabética (oscila entre una letra para cada sílaba y una letra para cada sonido). Es un periodo de transición en el que se mantienen y se cuestionan simultáneamente las relaciones silábicas; por ello las escrituras incluyen sílabas representadas con una única letra y otras con más de una letra.	Existe relación entre la letra representada y el sonido.

Nivel	Rasgo principal	Descripción
	c) La hipótesis alfabética (cada letra representa un sonido). Implica que las escrituras presentan casi todas las características del sistema convencional, pero sin uso aún de las normas ortográficas	En este nivel cada letra representa un sonido y la escritura es más completa acorde al sistema de escritura convencional.

Fuente: Producción propia a partir de Nemirovsky, 2004, p. 38.

Estos niveles de escritura pueden determinarse cuando los alumnos producen textos propios en el aula como el nombre propio, si tratan de escribirlo en sus producciones o al etiquetar objetos, crear notas a sus familiares, compañeros o a la docente. Para Ferreiro, el nombre propio constituye el primer alfabeto para el niño: es parte de uno mismo, de la propia identidad:

> Los niños intentan interpretar los diversos textos que se encuentran en su entorno (libros, revistas, envases, comerciales, carteles en las calles, títulos en las pantallas de televisión, cómics, etc.) mucho antes de que sean capaces de leer, en el sentido convencional del término (1997, p. 84).

Entre las estrategias que se han investigado en torno a la lectura, Margarita Gómez Palacio, colaboradora de Ferreiro, formula las siguientes: muestreo, predicción, anticipación,

inferencia, confirmación y autocorrección[1], que se desglosan a continuación:

a) En el muestreo, el lector obtiene más información de las consonantes que de las vocales, de las sílabas iniciales de una palabra que de las finales.
b) La predicción consiste en prever el contenido y basta el final de una historia antes de terminar de leerla; algunas veces hasta con observar la portada de una obra.
c) La anticipación le permite al lector adentrarse en las palabras que va leyendo y saber cuáles continúan.
d) La inferencia es la habilidad de deducir información no explícita en el texto.
e) La confirmación es una acción que se realiza constantemente. El lector confirma o rechaza lo predicho de acuerdo con el sentido de lo que lee.
f) La autocorrección, cuando la confirmación le demuestra al lector que una de sus estrategias no fue adecuada (Gómez, 1993, p. 109).

La mediación en el nivel preescolar

Los alumnos de educación preescolar tienen conocimiento de la lengua escrita observando e interactuando con los elementos proporcionados por el contexto donde se desenvuelven; sin embargo, en el caso de que los factores alrededor de los niños no sean enriquecedores, es preciso que las educadoras

---

1 Las estrategias de lectura aquí enunciadas fueron propuestas inicialmente por Kenneth Goodman en "El proceso de la lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo", en Ferreiro y Gómez Palacio, 2010, pp. 21-22.

brinden esas experiencias: "la mediación es la utilización de determinados signos o símbolos en el procesamiento mental [...] La mediación exterior es un paso intermedio que habilita al niño para actuar con cierta asistencia" (Bodrova y Leong, 2004, pp. 21 y 70).

Como estrategia, la sala de lectura fue considerada la más adecuada para propiciar el acercamiento a la lectura, con la intención de que los alumnos disfrutaran el proceso de adquisición del lenguaje escrito. Para aplicar este trabajo, se ha adoptado el siguiente concepto: las "estrategias didácticas [constituyen el] conjunto de las acciones que realiza el docente con clara intencionalidad pedagógica. Estas acciones son la puesta en práctica de las teorías y las experiencias que constituyen el conocimiento pedagógico docente" (Boggino, 2006, p. 100).

En su esencia, una sala de lectura es un espacio que promueve la interacción de los participantes con actividades gratificantes en torno al libro, propiciando una concepción diferente, no solamente como dador de información; esta sala es un lugar donde se pueden disfrutar momentos agradables con los otros. "Los mediadores convidan a las personas con quien comparten experiencias a un retorno hacia la infancia, hacia los primeros recuerdos del descubrimiento de las palabras, de las historias, de los libros, o de los objetos amados" (Petit, 2001, p. 48).

En esta investigación se recurrió a la coloquialmente llamada *Guía IBBY*, para el acercamiento a la lectura mediante el uso de libros álbum con los infantes, los cuales promueven la relación del texto y la imagen para que les sea atractivo, puedan relacionarlo con sus vivencias familiares o escolares,

y así desarrollar la creatividad. “El libro álbum apela a otro sentido y tiene una única intención lúdica y gozosa de transitar por medio de la experiencia estética de las imágenes y las palabras” (Vázquez, 2012, p. 47). La citada Guía se publica anualmente en nuestro país desde 2007 y “está dirigida a los padres, bibliotecarios, maestros, promotores de lectura que se interesan en animar a leer a los niños y jóvenes de una manera libre y plena de sentido” (IBBY, 2015, p. 19), como una actividad significativa que puede compartirse.

Se estima indispensable la función del mediador: “En IBBY México / A leer consideramos que, en el camino hacia la formación de lectores, el mediador es la pieza clave, el puente que permite el encuentro gozoso entre los libros y el lector” (2015, p. 18).

Los niños requieren un intermediario para facilitar sus primeros encuentros con los libros, que ayude a descubrir el significado, la emoción y el gozo que encierran, que mantenga su interés en la lectura hasta formar parte indispensable de su vida cotidiana (Sainz, 2005, p. 358).

Influencia de los padres de familia

En el preescolar es indispensable la colaboración de la familia porque los alumnos requieren ayuda en situaciones como búsqueda de información, vivencias en diversos lugares o su participación en actividades, para acompañarlos a campamentos, matrogimnasias, talleres; además, los tutores pueden apoyar en las tareas para reforzar los contenidos abordados en clase.

> Esto depende del tipo de experiencias que tienen en su contexto familiar, porque mientras más ocasiones tengan de estar en contacto con textos escritos y de participar en una variedad de actos de lectura y de escritura, tendrán mejores oportunidades de aprender. Por ello hay que propiciar situaciones en que los textos cumplan funciones específicas y les ayude a entender para qué se escribe; vivir estas situaciones en la escuela es aún más importante para quienes no han tenido la posibilidad de acercamiento con el lenguaje escrito en su contexto familiar (SEP, 2011, p. 44).

Es vital la participación de los padres en este nivel educativo. Para darles a conocer el papel que juegan y cómo pueden ayudar, el *Libro para las familias* menciona la necesidad de que los padres impulsen en sus hijos el interés y gusto por la lectura (SEP, 2014, p. 23). Este material señala dos puntos principales, el que alguien en casa les comparta textos para motivarlos y despertar la curiosidad, y así posteriormente soliciten se les dedique tiempo para leerles. "Las personas que en casa leen cuentos a los niños desde muy pequeños despiertan en ellos la imaginación y el entusiasmo por usar los libros; después con frecuencia los niños piden 'léeme este cuento'" (SEP, 2014, p. 24).

Los niños precisan que familiares y docentes sean capaces de compartir tiempo y espacios para disfrutar de la lectura, deleitarse con la compañía y atención de los adultos, como una oportunidad para convivir con ellos y estrechar vínculos. Es una ocasión para involucrarse en el desarrollo de esta habilidad:

> Porque sabemos que la lectura es un acto social, que requiere una comunidad de lectores para hacer posible su pleno desarrollo, el papel de los padres de familia en la lectura y el lenguaje van a ser decisivos en la valoración que los alumnos hagan de la palabra escrita (SEP, 2005, p. 19).

Las situaciones que los alumnos viven su contexto les aporta conocimientos, genera intereses, gustos, costumbres, en el proceso de adquisición de la lectura; repercute también la familiaridad que tengan con los textos, sea porque sus padres leen o los niños leen diversas historias, ya conocidas.

Hay cierta magia especial cuando nuestros padres nos cuentan cuentos... el relato transcurre con una dosis de ternura, locuacidad, complicidad y entusiasmo. Y la misma relación afectiva contribuye a dotar a la narración de una esencia que el niño percibe, disfruta y más adelante será capaz de imitar para contar sus propias historias (Conaculta, 2003, p. 7).

MARCO METODOLÓGICO

En la formación como docente de educación preescolar es necesario que se reflexione sobre la práctica educativa, las acciones de análisis de las situaciones propuestas y sus posibles reformulaciones, para mejorar los aprendizajes de los alumnos, con la ayuda de la investigación y empleando instrumentos que orienten el trabajo de indagación de la experiencia obtenida.

Este estudio retoma el enfoque cualitativo, para conservar "el elemento humano de la vida social. Si estudiamos a

las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo individual" (Álvarez-Gayou, 2013, p. 26). Desde esta perspectiva,

> la validación se desarrolla en procesos de acción, interacción, participación y triangulación, en diálogos y vivencias; se va concretando en consensos construidos intersubjetivamente, a partir del conocimiento pertinente, situado y significativo del contexto en el que se indaga el hecho social (Cifuentes, 2011, p. 15).

Fueron buscadas estrategias que generaron experiencias significativas y consideraron los intereses y necesidades de los alumnos, por lo que el estudio se sustentó en "la investigación-acción [que] conlleva la comprobación de ideas en la práctica como medio de mejorar las condiciones sociales e incrementar el conocimiento" (Latorre, 2003, p. 29). La toma de datos se desarrolló en dos planteles en la ciudad de Xalapa, Veracruz, en sesiones que iniciaron en febrero y culminaron la primera semana de mayo, durante el ciclo escolar 2016-2017.

Participantes en este estudio

a) Aplicación preliminar

El Jardín de Niños donde se efectuó el ensayo preliminar fue "Sara Felicidad Tapia de Peredo", clave 30EJN0980T, turno matutino, ubicado en Colegio Militar s/n, colonia Campo de Tiro, con los 21 alumnos del grupo de 3° C. El método empleado por la docente para acercar a los niños a la lectoescritura era el silábico, contrario a la propuesta de "aprendizaje natural" que promueve el contacto con los libros o portadores de textos con los alumnos para que conozcan su función y características. En dicho grupo se trabajaron las agendas con antelación para ajustar lo pertinente, lo cual además permitió asegurar la confiabilidad del estudio, en tanto la obtención de "resultados estables, seguros, congruentes, iguales a sí mismos en diferentes tiempos y previsibles" (Álvarez-Gayou, 2013, p. 31).

b) Toma de datos definitiva

La toma de datos definitiva se realizó en el Jardín de Niños vespertino "Hermanos Grimm" con clave 30DJN0700U, que cuenta con cuatro grupos: dos de tercer grado, uno de primer grado y uno de segundo grado. La matrícula total es de 41 alumnos. La plantilla docente está conformada por cuatro docentes frente a grupo y una directora.

La aplicación se llevó a cabo con los dos grupos de tercer grado con 10 alumnos de cinco años cada uno, en 3° A y 3° B,

con un total de 20 alumnos. Esta institución posee un aula de lectura, que disponía de un tapete, en el cual los pequeños se colocaban para escuchar cómodamente el cuento elegido durante las sesiones. Así mismo, hubo apoyo para efectuar este estudio, cuyos datos se reportan.

Técnicas e instrumentos para el diagnóstico

Fue necesario elaborar encuestas para las docentes y padres, las cuales fueron revisadas por la asesora de tesis; posteriormente, se entregaron a dos docentes de la institución formadora y realicé los cambios sugeridos. Estos instrumentos fueron aplicados; también se observó el aula de trabajo cotidiano con los niños.

a) Encuestas

Se planeó el trabajo con las encuestas, pero dado que los padres no acceden al interior de la institución, fueron efectuadas durante la entrega de sus hijos en la escuela, durante dos sesiones.

> Una encuesta sirve para recopilar datos, como conocimientos, ideas y opiniones de grupos; aspectos que analizan con el propósito de determinar rasgos de las personas, proponer o establecer relaciones entre las características de los sujetos, lugares y situaciones o hechos (García, 2002, p. 20).

Encuesté a los padres de familia y a las docentes para determinar cuáles eran sus perspectivas y estrategias, así como el acercamiento de los niños a la lectura en casa (Anexos 1 y 2).

b) Observación de materiales en el aula

Es necesario conocer el entorno cotidiano, las formas de trabajo de las docentes, el material disponible y las características de los niños al interactuar con este.

> Las técnicas de observación permiten evaluar los procesos de aprendizaje en el momento que se producen; con estas técnicas, los docentes pueden advertir los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que poseen los alumnos y cómo los utilizan en una situación determinada (SEP, 2013, 21).

Advertí que los salones cuentan con una biblioteca escolar a la cual los niños no suelen acceder, mientras que la biblioteca de aula es empleada regularmente. No se cuenta con un ambiente alfabetizador, en tanto que no existen letreros con nombres, listados de equipos, carteles con los rincones de trabajo ni otras evidencias en la mayoría de los salones. No fue posible visualizar la forma de trabajo de las docentes, pero se empleó el guion de observación.

Técnica e instrumentos para el seguimiento de las agendas

Para determinar los resultados, se requieren herramientas para valorar los alcances de las agendas aplicadas y la contribución al desarrollo de aprendizajes esperados con los objetivos planteados en cada una de las agendas. "Las técnicas de evaluación son los procedimientos utilizados por el docente para obtener información acerca del aprendizaje de los alumnos; cada técnica de evaluación se acompaña de sus propios instrumentos, definidos como recursos estructurados diseñados para fines específicos" (SEP, 2013, p. 20).

a) Diario de clase

Este instrumento, en el cual se registraron comentarios de los alumnos para apreciar sus avances, puede definirse de la siguiente manera:

> es un registro individual donde cada alumno plasma su experiencia personal en las diferentes actividades que ha realizado, ya sea durante una secuencia de aprendizaje, un bloque o un ciclo escolar. Se utiliza para expresar comentarios, opiniones, dudas y sugerencias relacionados con las actividades realizadas (SEP, 2013, p. 21).

Permite el registro de las participaciones de los niños, las experiencias que comparten y situaciones significativas para el docente, sus apreciaciones respecto a la situación

presentada y retos para mejorar. "Los diarios de clase [...] son los documentos en los que los profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que va sucediendo en sus clases" (Zabalza, 2004, p. 11).

b) Lista de cotejo

En la docencia es necesario evaluar a los alumnos y la actividad que se trabaja, para lo cual existen diversos instrumentos que facilitan esta labor, como son indicadores o lista de cotejo. Especialmente para dar seguimiento a las agendas, se optó por esta forma de detectar los avances de los niños durante las sesiones. "Es una lista de palabras, frases u oraciones que señalan con precisión las tareas, las acciones, los procesos y las actitudes que se desean evaluar" (SEP, 2013, p. 20).

c) Videograbaciones y productos de los niños

Otras herramientas para registrar el trabajo con las agendas literarias y observar el desempeño de los alumnos y la participación en el aula fueron las videograbaciones y los diversos productos de los niños, que dejaron constancia del trabajo planificado y de los materiales empleados.

Resultados de los instrumentos para el diagnóstico y discusión

A partir del instrumento diseñado para los padres, registré los resultados de trece aportaciones que se describirán brevemente con los datos obtenidos de la aplicación de las encuestas en el plantel vespertino.

La mayoría de los padres comentó que leen cuentos en casa a sus hijos, diariamente o al menos una vez por semana, cuando sus niños lo solicitan; la excepción es un alumno, a quien no le gustan. Cinco padres afirman que sus hijos tienen cuentos favoritos: *Blancanieves*, *Caperucita roja*, *Los tres cochinitos*, considerados como clásicos por los teóricos de la lectura. Solo dos de los pequeños tienen cuentos propios, a los demás les leen los libros prestados por los hermanos u otros familiares. En esta institución, son pocos los padres que esperan que sus hijos salgan leyendo de preescolar y solo una mamá dictaba palabras a su niño en casa.

Por su parte, las docentes comentaron que sí les gusta leer y anotaron sus libros preferidos; el tipo de textos que prefieren son informativos, de superación personal y recreativos.

Las maestras entrevistadas contaban con biblioteca de aula. Las estrategias que empleaban para acercar a los niños a la lectura incluían compartir cuentos en el aula, a veces mediante juegos, audiocuentos, videos o dramatizaciones.

Los resultados se clasificaron en tres categorías: gusto por la lectura, calidad de los productos y padres de familia, como puede observarse en los Anexos 3 y 4. La triangulación de los datos obtenidos hizo posible agregar rigor a la investigación y contar con mayor certeza en que la selección

de materiales de lectura correspondiera a los intereses y experiencias de los niños.

Preparación y aplicación de la estrategia

Al comenzar el estudio, tuve acceso a la técnica de lectura en voz alta y revisé varios ejemplos de libros álbum para efectuar la selección que emplearía, considerando la edad de los alumnos, sus intereses, así como el evitar ocupar textos conocidos por ellos, a partir de los ejemplares disponibles en las bibliotecas de aula.

El diseño de las agendas de lectura se efectuó en el colectivo de estudio de titulación para proponer sugerencias a las mismas. Para profundizar en el conocimiento, se asistió a varias sesiones de la Sala de Lectura Equinoccios, en la cual las mediadoras aplicaron agendas cada fin de mes y observé cómo interactuaban con niños de diversas edades, en la Galería de Arte Contemporáneo. Obtuve otras experiencias, al conocer a un ilustrador de cuentos infantiles.

Llegado el momento, implementé cuatro agendas de lectura como investigadora y, posteriormente, participaron algunas madres. En el inicio de la aplicación, procuré desarrollar la atención de los alumnos, brindándoles un ambiente favorable para que se animaran a compartir sus producciones, situación que se logró durante las primeras sesiones.

En la segunda fase se trató con respeto y confianza a las madres de familia; se trató de dialogar con ellas, dado que no se tenía el contacto frecuente. Se les facilitaron los libros con anticipación para explicarles cómo apoyarían con la lectura

vicaria, para asegurar que su colaboración fuera exitosa y así efectivamente promover la lectura en los niños.

Realicé una programación en la sala de lectura, en dos fases:

Tabla 2. Cuadro de programación de las fases de la sala de lectura

Fase	Núm.	Título del libro álbum	Mediación
1	1	*Un zoológico en casa*	Investigadora
	2	*Abue, cuéntame*	
	3	*Perdido y encontrado*	
	4	*¿Te da miedo la oscuridad?*	
2	5	*Jacinto y María José*	Madres de familia
	6	*Las lechucitas*	
	7	*Dos ratones, una rata y un queso*	
	8	*Buenas noches, Víctor*	Investigadora

Fuente: Elaboración propia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Descripción de las sesiones en la sala de lectura

En lo que respecta al desarrollo de las agendas y los resultados obtenidos, en la primera fase se describe lo ocurrido durante mi intervención como investigadora; posteriormente, se analizan los avances. En la segunda fase participaron las madres de familia que tenían disposición y tiempo para realizar la lectura vicaria de la agenda. Finalmente, efectué una sesión de evaluación para apreciar los aprendizajes alcanzados.

En cada apartado se anotan las participaciones de los alumnos, la teoría que se vincula con la lectura y algunas de las experiencias adquiridas de los niños mediante esta sala, con el apoyo de los instrumentos empleados en este estudio. Las agendas literarias diseñadas fueron aplicadas tomando en cuenta los temas para la sala de lectura, como son lectura, escritura, narración oral, revisión de acervo y juego, que son las actividades generalmente empleadas en dichas agendas por quienes participan como mediadores en el Programa Nacional de Salas de Lectura (PNSL).

Los cuentos fueron elegidos considerando su calidad literaria, la edad de los niños, contenidos de su interés relacionados con sus vivencias y que propiciaran curiosidad por nuevos libros; también se procuró que el tema de los cuentos considerara a la familia, por su colaboración en la sala de lectura.

Fase 1. Intervención de la investigadora: comienza la sala de lectura

1. *Un zoológico en casa.* Elaboración de mascotas con papiroflexia

a) Selección y tema del cuento

Un zoológico en casa es un Libro del Rincón ubicado en la serie Pasos de Luna, de Sergio Andricaín (2006). Esta historia involucra situaciones familiares cotidianas, como la

convivencia con mascotas y el manejo de la frustración porque el niño no consigue que sus padres le compren un animal del zoológico. La narración alienta la esperanza de los niños en recibir un obsequio.

Las mascotas, para los niños y adultos, llegan a ser miembros importantes de su familia. Las actividades planteadas en la agenda implicaron a los alumnos en situaciones de la vida cotidiana, como el poseer animales y cuidarlos.

b) Descripción de la agenda y de los resultados

Inicié la sesión como tenía planeado en la agenda (Anexo 5) y, al cuestionar a los niños con respecto al cuento a partir de la portada, comentaron lo siguiente:

Tabla 3. Fragmento de la sesión videograbada

Investigadora:	¿De qué creen que trate esta historia? *[Mostré la portada del libro a los niños.]*
América:	De unos animales y un niño.
José:	Trata de un cuento de elefantes.
Josep:	¡De animales!
Alondra:	No, el cuento es del niño.

Fuente: Transcripción propia.

La intervención que hicieron los niños demuestra que lograron advertir el contenido del libro mediante la estrategia de predicción, como lo anota Margarita Gómez Palacio (1993, p. 109), al acercarse a un material impreso.

Al finalizar la lectura vicaria, cuestioné a los niños, para conocer los animales que tenían de mascota en casa y así

continuar con la actividad. Los alumnos dijeron que tenían perros; Josep afirmó ser dueño de un gato. América comentó que su perrito se había perdido; posteriormente, otros niños señalaron lo mismo. Les pregunté si les gustaría elaborar unos perros y gatos de papiroflexia, que levantaran la mano para ver a quiénes les gustaban los perros y luego les cuestioné sobre los gatos. Aunque hubo más preferencias hacia los primeros, los niños quisieron realizar los dos animales de papiroflexia, y así lo hicieron.

Únicamente dos alumnos estuvieron en el proceso de escuchar con atención todo el cuento. La mayoría de ellos se involucró en la papiroflexia. Una alumna contó una historia relacionada con su mascota, el resto copió dicha versión con ligeras variantes; escucharon la narración de los compañeros y dos alumnos se distrajeron en esta actividad. Todos se fueron contentos con los productos. Resultó una buena experiencia para conocer al grupo con el que se trabajaría.

Cabe mencionar que la predicción fue uno de los pasos considerados para las agendas literarias; se comenzaban las sesiones explorando la portada e indagando sus ideas respecto a la historia del libro presentado.

En el *Programa de estudios 2011. Guía de la educadora* se mencionan las hipótesis que realizan los niños acerca del contenido de un texto al observar sus imágenes como, en este caso, la portada del libro; además, se procuró acercarlos a libros de su interés y motivarlos a escuchar la lectura de cuentos (SEP, 2011, p. 46).

2. *Abue, cuéntame.* Escritura de la dedicatoria para un familiar

a) Selección y tema del cuento

Este material de Martínez (2013) se eligió por la editorial, el Fondo de Cultura Económica (FCE), y porque atiende las características de los libros álbum, como es el cuidado de la imagen y el texto. Resultó atractivo por la temática de convivencia de abuelos con sus nietos y el uso de la narración oral, para desarrollar la imaginación de los niños. Asimismo, conocieron historias y vivencias familiares.

b) Descripción de la agenda y de los resultados

Exploramos el cuento y los alumnos mencionaron que trataba de un niño y un abuelito, de una rana. Efectué la lectura en voz alta y esta vez más niños pusieron atención. Comentaron acerca de quiénes jugaban con ellos y les dedicaban tiempo: sus papás; describieron algunas actividades que practicaban juntos. En el caso de Barush, juega con sus hermanos a las escondidas y al futbol. Ellos elaboraron una tarjeta con dedicatoria para un ser querido, pero en la mayoría de los casos dibujaron en vez de emplear grafías y luego compartieron con el grupo.

Esta agenda logró relacionar vivencias cotidianas de los niños para compartir sus sentimientos a través de un mensaje a las personas con las que conviven, les proporcionan cuidados y momentos de alegría. Fue una de las actividades que más disfrutaron y, mediante la lectura, recordaron instantes placenteros con quienes mantenían vínculos afectivos importantes. "La lectura desencadena una actividad de

simbolización, de pensamiento, de narración de la propia historia entre las líneas leídas, un tejido de lazos entre episodios vividos de manera fragmentada" (Petit, 2001, 80).

3. *Perdido y encontrado.* Participación en el juego Pájaros y nidos

a) Selección y tema del cuento

Este libro (Jeffers, 2005) se incluye en la *Guía IBBY* 2007 (p. 24); pertenece a la colección A la orilla del viento, del FCE. Cierto día, un niño abre la puerta de su casa y se encuentra con un pingüino. Intenta ayudarlo, pues cree que está perdido y lo lleva al Polo Sur. Después descubre lo que realmente quiere el ave: amistad. La relación entre el niño y el pingüino es profunda por los momentos que comparten y así, los amigos se consideran familia.

b) Descripción de la agenda y de los resultados

Al ver la portada del cuento, los alumnos comentaron que trataba de un pingüino y un niño. Escucharon el cuento atentamente. Hablaron de las aves: sabían que volaban y vivían en los árboles: que también eran aves porque tenían la sangre caliente.

Jugaron a Pájaros y nidos: seleccioné a los alumnos que serían los nidos, indiqué la cantidad de pájaros que entrarían en cada uno y apoyé a algunos pequeños para encontrar su nido. Debido a que eran pocos niños y el juego no se pudo

prolongar para la formación de nuevos equipos, colorearon imágenes de algunos pájaros y les asignaron un nombre como si fuera su mascota.

Figura 1. Producto escrito de la aplicación

	*[Transcripción]* Barus Barush

Fuente: Fotografía propia.

Ferreiro et al. advierten la importancia del nombre propio (1988, p. 267) y puede visualizarse en la relevancia que tiene para el alumno, al designar a su mascota con su mismo nombre, como se muestra en la Figura 1. Al identificar que cada cosa tiene una denotación, el niño puede incrementar su vocabulario y visualizar otras palabras escritas.

4. *¿Te da miedo la oscuridad?* Creación de mi monstruo y sus poderes

a) Selección y tema del cuento

Este libro de Farr (2009) fue seleccionado por su contenido y editorial, el FCE. En la historia, Plip y Charly se van a dormir, cuando escuchan diversos ruidos; descubren quiénes los producen y así transcurre una divertida noche llena de

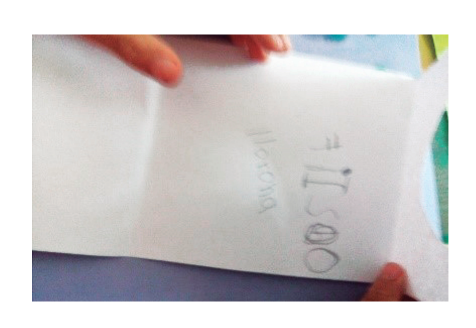
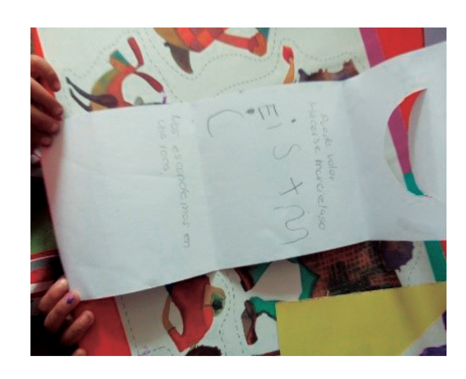
sorpresas. El tema contiene un poco de miedo y cuenta con un final feliz. La agenda se diseñó a partir de una sesión observada en la Galería de Arte Contemporáneo, para conocer las creaciones de los niños.

b) Descripción de la agenda y de los resultados

Realicé la lectura y los niños escucharon atentamente. Cuando aparecía un nuevo monstruo, lo identificaban. Los alumnos comentaron acerca de los seres a los que temían, como La Llorona, las momias, Chucky, entre otros. Les pedí que crearan su propia criatura en una tira de cartulina, pintando con acuarelas. Varios niños dibujaron a La Llorona; algunos inventaron poderes a sus nuevos monstruos y otros repitieron seres ya conocidos.

En el contenido de esta agenda se propició que los alumnos comentaran acerca de los monstruos, pero también al crearlos se vincula el reconocer los sucesos imaginarios y hechos reales, que genera los siguientes aprendizajes: "Distingue entre hechos fantásticos y reales en historias y los explica utilizando su propio conocimiento y/o la información que proporciona el texto. Narra anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y fábulas siguiendo la secuencia de sucesos" (SEP, 2011, p. 49). Enseguida se muestra el texto acerca de un monstruo conocido y también sobre otro creado:

Figura 2. Ejemplos de escritura de los alumnos

	*[Transcripción]* iISoo La Llorona
	*[Transcripción]* E i s t m Puede volar y hacerse el murciélago Nos escondemos debajo de una roca

Fuente: Fotografía propia.

Como puede observarse, estas producciones pueden ubicarse en los niveles de escritura que propone Ferreiro (Nemirovsky, 2004, p. 38); ambas poseen linealidad. En el primer texto se advierte que surge el criterio de exigencias cuantitativas y el de diversidad de letras; en el segundo, "el niño busca, dentro del universo semántico fijado" (Ferreiro, 1988, p. 156), conformar una historia que "va bien" con la actividad: lo importante es que su escritura posee un sentido para el autor.

Análisis de la primera fase. Intervención de la investigadora

Esta fase fue una grata experiencia porque, desde el inicio, la directora de la institución propició el diálogo con las educadoras y ellas mostraron apertura a la propuesta. Fue una oportunidad para conocer la dinámica de un jardín vespertino; cabe mencionar que los grupos donde se realizó la investigación tienen una cantidad reducida de alumnos, por lo cual se integraron en uno solo.

Durante estas sesiones, los alumnos se sensibilizaron en la escucha de los cuentos; con el paso del tiempo, hubo un cambio gradual, participaron con mayor interés y seguridad, compartieron sus experiencias y sus productos. Era relevante llevarse el producto creado en la sesión para mostrarlo a su familia.

Fase 2. Intervención de las madres en la sala de lectura

5. *Jacinto y María José.* Compartiendo juegos

a) Selección y tema del cuento

Este libro de Sánchez (2009) se halla en la *Guía IBBY* 2011 (p. 33) y recibió el XII Premio Álbum Ilustrado, en la colección A la orilla del viento, del FCE. Los temas abordados son amistad y aventuras. Es un libro que cuenta un pequeño texto e imágenes.

b) Descripción de la agenda y de los resultados

Luego de haber compartido la portada del cuento con los niños, las madres dijeron que habría una sorpresa, ¿qué se imaginaban que era? Ellas crearon la historia del libro a partir de las imágenes, retomando sus propias experiencias; así se favoreció la narración oral con el tema de las anécdotas familiares. Los niños escucharon atentamente. Además, las madres mostraron una lámina con los juegos que jugaba una de ellas y les explicó de qué trataba cada uno, como Las escondidas.

Los alumnos disfrutaron mucho esta actividad y fue una forma de comprender que sus mamás también tuvieron infancia, juguetes variados y se divertían de manera diferente a la actual.

Es pertinente compartir un texto del Diario de la educadora, del jueves 23 de marzo de 2017: "al finalizar, la directora estaba muy contenta por la participación de la mamá, se percató que se esforzó y cómo cada persona le imprime sus sentimientos y experiencias. [En la narración,] los personajes eran esposos, siempre andan juntos", tal como ocurre en su caso. En esta actividad se pudo vislumbrar lo que afirma Petit, en cuanto a que se vincula lo leído con situaciones vividas:

> Leer permite que se desencadene una actividad narrativa y se creen enlaces entre los eslabones de una historia, entre quienes participan en un grupo y a veces entre universos culturales. Sobre todo cuando la lectura ofrece no un calco de la experiencia de cada persona, sino una metáfora (2001, p. 27).

6. *Las lechucitas.* Mensaje a mamá

a) Selección y tema del cuento

Este libro de Waddell (1999) su ubica en el acervo del Programa Nacional Salas de Lectura. Sara, Perci y Guille son lechucitas que despiertan en su nido, no encuentran a su mamá y les surgen ideas sobre qué pasó con ella. Los niños elaboraron una tarjeta para sus mamás, favoreciendo la escritura y que las participantes en el aula se identificaran y valoraran su intervención en la lectura. Los temas abordados fueron: amor de madre, cariño, cuidados.

b) Descripción de la agenda y de los resultados

La mamá de Carlos leyó el cuento sin mostrar las imágenes a los alumnos (a diferencia de mis lecturas anteriores), pero los alumnos escucharon atentos. Posteriormente, la señora mostró las imágenes, según se le había recomendado desde antes de la sesión.

Las mamás indicaron cómo se elaboraría la tarjeta. En esta ocasión, los niños se encontraban a cargo de una maestra en formación y requirieron apoyo para realizar la actividad, como consta en el Diario de la educadora (30 de marzo de 2017): "durante las aplicaciones anteriores, los niños tenían la seguridad de cómo realizar sus producciones, pero esta vez [América y Brissia] solicitaron a la maestra practicante que les anotara en sus tarjetas 'te quiero, mamá', después de escribir su mensaje".

Luego los niños comentaron los mensajes y el cuidado que proporcionan las mamás a sus hijos, como se muestra:

Tabla 4. Fragmento de la sesión videograbada

Investigadora:	*[Alondra quiso comentar con sus compañeros lo que había escrito en su tarjeta para su mamá.]*
Alondra:	Yo hice.
Investigadora:	¿Qué hiciste?
Alondra:	Hice a mi mamá y a mi abuelita. Les puse que las quiero mucho.
Investigadora:	Muéstrales la tarjeta a tus compañeros.

Fuente: Transcripción propia.

Los alumnos expresaron sus sentimientos (Tabla 4); relacionaron el cuento escuchado con las vivencias propias y compartieron con emoción lo que sienten, a través de la escritura (Petit, 2001, p. 80).

7. *Dos ratones, una rata y un queso.* Siguiendo la receta

a) Selección y tema del cuento

Este libro de Rueda (2007) se seleccionó por encontrarse en la Guía IBBY 2010 (p. 29). Trata de dos ratones que descubren un trozo de queso, pero al no lograr ponerse de acuerdo, una rata astuta interviene para que el reparto sea justo… Se empleó para conocer la receta como portador de texto y se elaboraron pambazos de ensalada rusa. Los temas fueron convivencia y amistad.

b) Descripción de la agenda y de los resultados

La madre leyó el cuento. Comentaron si habían visto preparar la comida a mamá, ¿quiénes la ayudaban?, y si les gustaría preparar pambazos de ensalada rusa. Leí la receta en voz alta; las mamás mostraron ingredientes conforme se iban enunciando y los niños identificaron otros. Se leyó la cantidad requerida en la preparación.

Algunos alumnos ayudaron a verter los ingredientes en los recipientes; después, todos tomaron turnos para incorporar adecuadamente y preparar la ensalada. Mostré cómo se cortaban los panes; luego, a cada niño se le dio un pambazo de ensalada rusa y agua de jamaica.

Esta situación se relaciona con el conocimiento de diversos portadores de texto y su funcionalidad, que es una de las competencias del aspecto de lenguaje escrito: "Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura" (SEP, 2011, 47).

8. *Buenas noches, Víctor*. Creación de mi cuento

a) Selección y tema del cuento

De la autoría de Farré (2000), el material se encuentra en la *Guía IBBY* 2009 (p. 27), pertenece a la colección Caballo alado, de la editorial Combel. Víctor se despide de su familia a la hora de dormir; solicita ayuda a sus parientes porque diferentes seres lo visitan, pero no hallan evidencia hasta que

todos se sorprenden por un ruido. Los temas de interés: hora de dormir y aventuras.

b) Descripción de la agenda y de los resultados

Dirigí esta sesión de evaluación, como investigadora. Inicié con la lectura en voz alta. Los alumnos comentaron sobre las frases repetidas en el cuento. Les pregunté de qué cuentos se acordaban, ¿cuál de ellos les había gustado más?

Platicaron acerca de qué cuentos les agradaban a ellos, si de miedo o de risa. Cuando les mostré la lámina con las portadas de los cuentos, los niños afirmaron: "esos ya los leímos". La mayoría recordó el de *Las Lechucitas*, *Perdido y encontrado*, pero como "el pingüino". Únicamente un alumno nombró al de los monstruos y otro más, el de Víctor.

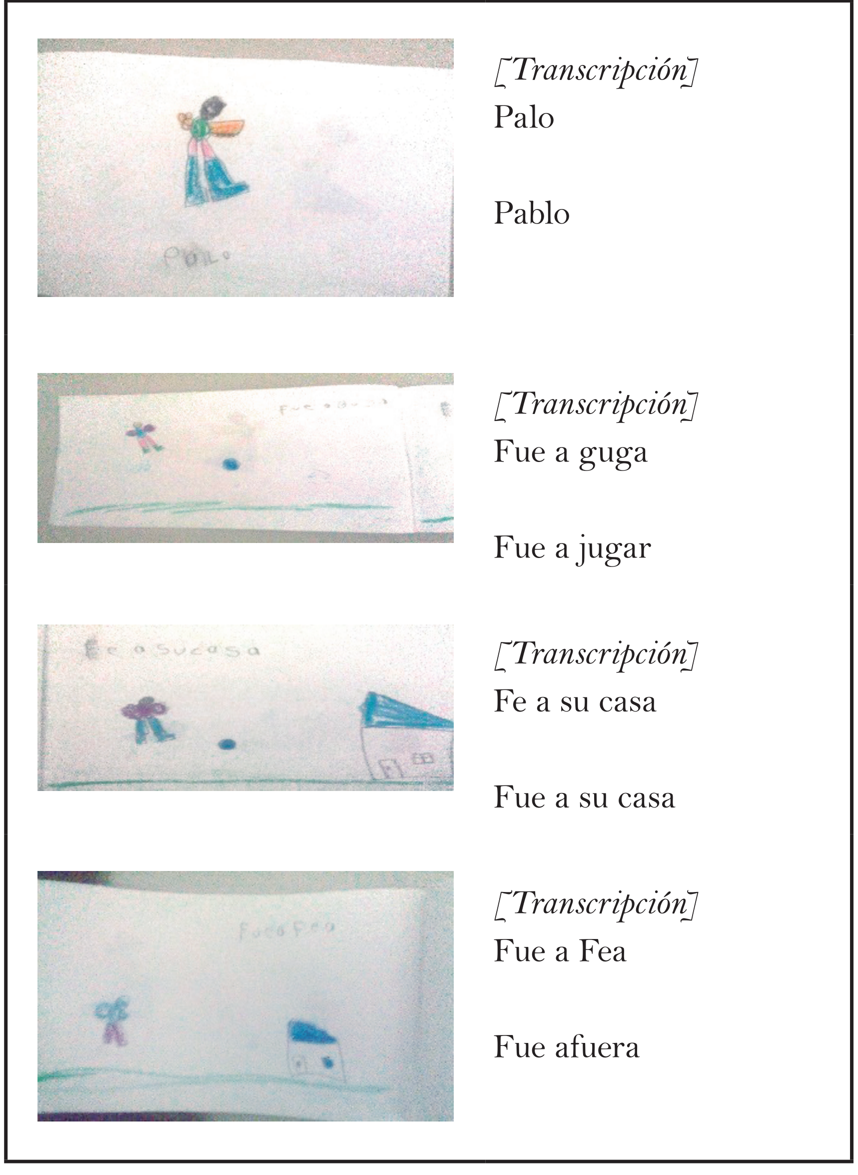
Esta agenda se relaciona con el aprendizaje: "Crea, colectivamente, cuentos y rimas" (SEP, 2011, 49). Los alumnos conformaron su propia historia a partir del cuento escuchado y decidieron sobre qué iba a tratar. A continuación, se presentan dos de los productos elaborados:

Figura 3. Cuento elaborado por Dayana

	*[Transcripción]* Abía un ves una pimsesp Había una vez una princesa

Fuente: Fotografía propia.

Figura 4. Cuento elaborado por José



Fuente: Fotografías propias.

Estos alumnos se encuentran en el tercer nivel de adquisición de la lectoescritura porque realizan la representación de cada una de las palabras que querían anotar. Además,

se muestra que tienen conocimiento de los marcadores textuales del cuento: en el caso de Dayana, con el inicio "Había una vez"; por su parte, el escrito de José contiene todas las partes: inicio, desarrollo y cierre.

Análisis de la segunda fase. Intervención de las madres en la sala de lectura

Las mamás sorprendieron con la creatividad al formular la narración oral de uno de los cuentos y también al leerlos delante los compañeros de sus hijos, se logró percibir que ellas sí suelen compartir esta actividad con sus hijos.

Fue muy grato ver cómo las madres participantes se esforzaron por asistir con los grupos de sus hijos y además notar que los alumnos convivieron contentos con estas visitas.

Reflexión sobre la sala de lectura

Con esta investigación se promovió el uso de los libros álbum, el gusto placentero por la lectura mediante las agendas que motivaron a los alumnos a relacionar las experiencias cotidianas con los cuentos escuchados y así fomentar la lectura.

En varias agendas se trabajó con las madres de familia; en dichas participaciones se tuvieron experiencias significativas, tanto para ellas como para los alumnos, impactando positivamente en la institución.

CONCLUSIONES

Para los niños de preescolar es complejo adquirir la lectoescritura. Son muchos los aspectos que se podrían considerar para brindarles la oportunidad de tener un acercamiento favorable al lenguaje escrito, como motivarlos a valorar sus producciones, expresarse a través de sus inicios en los dibujos y, posteriormente, con las grafías o frases. Además, es posible aclarar las inquietudes de los padres sobre estrategias adecuadas para brindar a sus hijos un encuentro placentero con la lectoescritura.

Con este estudio, desarrollé habilidades de investigación educativa, como se pudo observar en el diseño de los instrumentos adecuados de aplicación para padres y las docentes, con el fin de obtener la información requerida para el diagnóstico.

En la formación docente en la normal, se aborda el desarrollo del pensamiento y del lenguaje en el niño, cómo influye el contexto social y la importancia de las prácticas sociales en las que el infante participa; además, se tiene un acercamiento al Plan Nacional de Lectura y a las estrategias que permiten involucrar a los niños con los cuentos y otros textos.

La implementación de la sala de lectura me ayudó a conocer y poner en práctica la estrategia de mediación. Se deben seguir ciertos pasos necesarios para proporcionar experiencias significativas a los niños, como el contacto con los libros álbum adecuados a sus intereses y necesidades, procurando fomentar la curiosidad de los alumnos, para que posteriormente recurran a los libros no solo en busca de información, sino como un refugio placentero en el cual pueden tener una experiencia

agradable. En este caso, se contó con las madres de familia para apoyar el contacto con los textos escritos.

Es importante compartir lo aprendido acerca del fomento a la lectura, como que los mediadores primero deben conocer el libro, apropiarse del mensaje y del sentido del texto para compartir emociones con los oyentes. No es necesario que los alumnos sepan leer para predecir el contenido del libro, para saber de qué trata. Un mediador bien puede ser el padre de familia, algún hermano mayor en casa, los abuelos o los docentes del jardín de niños.

Es necesario buscar espacios que generen la lectura colectiva y propicien la reflexión y el gozo sobre las experiencias en común. Dentro de las aulas también se tendría que buscar cómo proporcionar esos momentos de gozo y aprendizaje.

Como futuros maestros, debemos conocer las estrategias para acercar a los alumnos a los libros, pero siempre brindando el ejemplo, mostrando y empleando delante de ellos el uso del lenguaje escrito. Si se favorecen estos aprendizajes, se motivarán para aplicarlos en su vida y aunque no se les pueda dar esas prácticas en casa, la escuela se las puede otorgar para contribuir a su formación integral.

Fue satisfactorio poder involucrar a las madres y obtener una participación asombrosa, lograron ser mediadoras en los grupos de sus hijos, desbordaron responsabilidad y sintieron la emoción que les transmitían los libros al sentirse identificadas con las historias. Se espera que ellas continúen interesadas para leer en casa.

Finalmente, los retos que enfrentó esta investigación fueron los siguientes:

1. Contar con material literario de calidad para crear las agendas literarias.
2. Diseñar las agendas en breve tiempo y con material atractivo que permitiera generar productos significativos para los niños.
3. Conocer y analizar el material de teoría de la lectura para aplicar las propuestas que surgieron día a día.

REFERENCIAS

Álvarez-Gayou, J. L. (2013). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.

Andricaín, S. (2006). *Un zoológico en casa*. México: SEP.

Bodrova, E. y Leong, D. J. (2004). *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vigotsky*. México: SEP.

Boggino, N. (2006). *Aprendizaje y nuevas perspectivas didácticas en el aula*. Argentina: Homo Sapiens.

Cifuentes, R. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Conaculta. (2003). *Leer con los más pequeños. Sugerencias y estrategias para propiciar el acercamiento de los niños menores de seis años*. México: Autor.

Farr, J. (2009). *¿Te da miedo la oscuridad?* México: FCE.

Farré, L. (2000). *Buenas noches, Víctor*. Barcelona: Combel.

Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización: teoría y práctica*. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (Comp.). (2010). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E., Gómez Palacio, M., Guajardo, E., Rodríguez, B., Vega, A. y Cantú, R. (1988). *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*. México: OEA.

García, F. (2002). *El cuestionario: Recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionario*. México: Limusa. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=-JPW5SWuWOUC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false

Gómez Palacio, M. (1993). *Nuevas estrategias para la comprensión lectora*. México: SEP.

IBBY. (2007). *Guía de libros recomendados para niños y jóvenes 2007*. México: IBBY México; Conaculta.

IBBY. (2009). *Guía de libros recomendados para niños y jóvenes 2009*. México: IBBY México; Conaculta.

IBBY. (2010). *Guía de libros recomendados para niños y jóvenes 2010*. México: IBBY México; Conaculta.

IBBY. (2011). *Guía de libros recomendados para niños y jóvenes 2011*. México: IBBY México; Conaculta.

IBBY. (2015). *Guía de libros recomendados para niños y jóvenes 2015*. México: IBBY México; Conaculta.

Jeffers, O. (2005). *Perdido y encontrado*. México: FCE.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Martínez, R. (2013). *Abue, cuéntame*. México: FCE.

Nemirovsky, M. (2004). Antes de empezar: ¿qué hipótesis tienen los niños acerca del sistema de escritura? *En Programa de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar*. México: SEP. Recuperado de http://www.oei.es/linea3/ModuloIII.pdf

Petit, M. (2001). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México: Océano.

Rueda, C. (2007). *Dos ratones, una rata y un queso*. México: Océano.

Sainz, L. (2005). La importancia del mediador: una experiencia en la formación de lectores en *Revista de Educación*. Recuperado de www.oei.es/.../fomentolectura/importancia_mediador_formacion_lectores_sainz.pdf

Sánchez, D. (2009). *Jacinto y María José*. México: FCE.

SEP. (2005). *Bibliotecas escolares: un espacio para todos. Material del participante*. México: Autor.

SEP. (2011). *Programa de estudio 2011. Guía para la educadora. Educación Básica. Preescolar*. México: Autor.

SEP. (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. México: Autor.

SEP. (2014). *Libro para las familias*. México: Autor.

Vázquez, E. (2012). *Imagen y Palabra*. México: Conaculta.

Waddell, M. (1999). *Las lechucitas*. Miami: Alfaguara.

Zabalza, M. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario para padres



Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"

Cuestionario para los padres de familia sobre el acercamiento a la lectura

La presente encuesta tiene como objetivo obtener información sobre las actividades habituales de lectura de su hijo en su hogar. Los resultados serán confidenciales y resultarán útiles para justificar un trabajo de investigación realizado durante el séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar. Por ello, se agradece su colaboración en esta tarea.

Jardín de Niños: "Hermanos Grimm" Fecha: ______________________

Nombre del niño: ______________________

Fecha de cumpleaños: ______________________

Nombre del padre: ______________________

Ocupación: ______________________

Nombre de la madre: ______________________

Ocupación: ______________________

1. ¿Alguien le cuenta cuentos a su hijo en casa? ¿.Quién y con qué frecuencia? Sí No
2. ¿Su hijo tiene algún o algunos cuentos de su preferencia? ¿Cuál? Sí No
3. ¿Qué otros materiales de lectura comparten en casa? Sí No
4. ¿Considera que su hijo tenga nociones básicas de cómo leer al salir del jardín de niños? ¿Por qué? Sí No
5. ¿Lee en presencia de su hijo? ¿Por qué? Sí No
6. ¿Ha notado si a su hijo le gusta que le lean cuentos? ¿Cómo lo sabe? Sí No
7. ¿A su hijo le narran historias familiares en su casa? ¿De qué tipo? Sí No

Anexo 2. Cuestionario para docentes



Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"

Cuestionario para docentes sobre el acercamiento a la lectura - preescolar

La presente encuesta tiene como objetivo obtener información sobre las actividades habituales de lectura de los alumnos en el jardín de niños. Los resultados serán confidenciales y resultarán útiles para justificar un trabajo de investigación realizado durante el séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar. Por ello, se agradece su colaboración en esta tarea.

Jardín de Niños: "Hermanos Grimm" Fecha: ____________________

Nombre de la docente: ______________________________ Edad: ________

Perfil académico: ____

Años de servicio: ________ Grado y grupo actual: ________________

I. *Preferencias de lectura*

1. ¿Qué significa la lectura para usted?
2. ¿Cuál es su libro favorito? ¿Por qué?
3. ¿Qué tipo de textos que lee habitualmente?

II. *Actividades empleadas en el aula para favorecer la lectura*

4. ¿Promueve el acercamiento de los niños a la lectura? ¿Cómo lo hace? [Sí] [No]

5. ¿Cuenta con biblioteca de aula? [Sí] [No]
6. ¿Emplea estrategias para acercar a los niños a los materiales de la biblioteca de aula? ¿Cuáles?

III. *Participación de padres de familia*

7. ¿Ha comentado con los padres de familia acerca de la importancia de compartir actividades de lectura con sus hijos en casa? [Sí] [No]

Anexo 3. Categorías encontradas en la aplicación de los cuestionarios a padres de familia

Categorías	Encuesta a padres	Respuestas
Gusto de la lectura	¿Alguien le cuenta cuentos a su hijo en casa? ¿Quién y con qué frecuencia?	La mayoría de las madres y padres de familia lee a sus hijos frecuentemente o al menos una vez a la semana.
	¿Su hijo tiene algún o algunos cuentos de su preferencia?	Únicamente cinco de los trece padres mencionan que sus hijos tienen cuentos favoritos: *Blanca Nieves*, *Caperucita Roja* y *Los tres cochinitos*.
	¿Ha notado si a su hijo le gusta que le lean cuentos?	Casi todos los niños piden que se les lea. Una mamá lee a su hijo antes de dormir y otra refiere que a su niño no le gustan los cuentos.
Calidad de los productos	¿Qué otros materiales de lectura comparten en casa?	En general, en las familias se leen cuentos infantiles; únicamente dos madres emplean otro tipo de textos, como periódicos y revistas.
Padres de familia	¿Lee en presencia de su hijo? ¿Por qué?	La mayoría de las madres y padres lee en presencia de su hijo para que los vean y se interesen en los textos; solo cinco mencionan que leen con sus niños para que aprendan las letras o relacionen las letras y el sonido.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 4. Categorías encontradas en la aplicación de los cuestionarios a docentes

Categorías	Encuesta a docentes	Respuestas
Gusto de la lectura	¿Cuál es su libro favorito? ¿Por qué?	*El principito* porque transporta a un mundo ideal. *Corazón* porque fue el primero que leí.
Calidad de los productos	¿Qué significa la lectura para usted?	Una oportunidad de conocer cosas. Es importante en mi vida.
	¿Qué tipo de textos que lee habitualmente?	Profesionales, de aventuras, superación, históricos. Recreativos e informativos.
	¿Promueve el acercamiento de los niños a la lectura? ¿Cómo lo hace?	Suelo leerles a diario, con juegos, audiocuentos, videos. Con actividades para conocer la literatura (dramatizaciones).
	¿Emplea estrategias para acercar a los niños a los materiales de la biblioteca de aula? ¿Cuáles?	El Libro viajero.
Padres de familia	¿Ha comentado con los padres de familia acerca de la importancia de compartir actividades de lectura con sus hijos en casa?	Se les informa la importancia de leer con sus hijos para concientizarlos sobre la importancia. Sí se realizan actividades para fomentar la lectura y que nos den apoyo.
	¿Integra a los padres de familia en actividades de lectura en el aula?	Sí, en las reuniones o actividades para leer con sus hijos.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 5. Ejemplo de agenda de lectura

Agenda: Un zoológico en casa	Nombre: Linda Grisel Macario Fernández
Preescolar 3°	Fecha: jueves 16 de febrero de 2017

Tema	Objetivo	Actividad	Tiempo	Materiales	Bibliografía
Narración oral	Que los alumnos comenten experiencias que han vivido con sus mascotas	Presentación de la portada del cuento.	5 min	Andricaín, S. (2006). *Un zoológico en casa.* México: SEP	Conaculta. (2003). *Leer con los más pequeños. Sugerencias y estrategias para propiciar el acercamiento de los niños menores de seis años.* México: Autor.
		Lectura vicaria del cuento.	10 min	Tapete	
		Reparto de las hojas de colores.	5 min	Hojas de color café, gris; crayolas	SEP. (2011). *Programa de estudio 2011. Guía para la educadora. Educación Básica Preescolar.* México: Autor.
		Indicaciones para elaborar perros y gatos de papiroflexia.	12 min		
		Narración de experiencias con su mascota.	13 min		

ALFABETIZACIÓN INICIAL A TRAVÉS DE LA MEDIACIÓN CON TEXTOS LÍRICOS EN PRIMARIA

Daniel Campos Vázquez

A mi familia, quien siempre me apoyó
y a mis amigos que me acompañaron en el proceso

La presente tesis es un estudio de investigación-acción de corte cualitativo, realizado para titularme en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen". Se implementó en dos grupos de primaria de la comunidad de San Marcos de León en el municipio de Xico, Veracruz.

El objetivo general del estudio fue analizar, por medio de la fundamentación teoría y práctica, cuál es el impacto de la mediación con textos líricos en los procesos de alfabetización inicial de niños de primer grado de primaria, a través de un espacio para la lectura. La mediación es entendida como el proceso de negociación llevado a cabo por un facilitador entre el niño y el texto; asimismo, se buscó la promoción de la lectura, pues el gusto por ella favorece el proceso de adquisición de la lengua escrita.

Se tuvo como principal propuesta al género lírico, el primero con el que el infante tiene contacto, además de mi

gusto personal. Existe una secuencia natural de actividades planteada por Mercedes Calvo (2010, p. 50) que permiten al niño transitar al plano de la escritura y la lectura a través del uso de textos líricos, así como diversas estrategias que hacen posible el encuentro con la lectura. Fueron planteadas dos preguntas de investigación: ¿cuál es la importancia de generar una mediación de la lectura con niños de primer grado de primaria? y ¿cómo la mediación de textos líricos ayuda en los procesos de alfabetización inicial?

Entre los principales resultados, incluyo la mejora en las formas de expresión escrita y oral que lograron los alumnos, transitando a una escritura convencional, además de la creación de un clima de confianza y la importancia del mediador de lectura.

Finalmente, propongo actividades que permitirán tanto a los docentes frente a grupo como a quienes se encuentran en formación, contar con una secuencia para favorecer la transición natural del niño hacia la escritura y lectura convencionales.

INTRODUCCIÓN

"Alfabetización inicial a través de la mediación con textos líricos en primaria" permite mostrar información relevante para el desarrollo del tema. La Introducción incluye la formulación del problema, las preguntas de investigación, la justificación personal, social y académica, así como los objetivos que se pretendieron alcanzar al término del estudio.

El segundo apartado corresponde al Marco referencial, que contiene el fundamento teórico, la definición de los

términos básicos, además de temas y subtemas que sustentan este estudio.

El Marco metodológico incorpora guías del proceso y el tipo de investigación desarrollada, los participantes, las técnicas e instrumentos para obtener la información que fue analizada.

Luego incluyo los Resultados obtenidos con las actividades implementadas, revisados con la técnica de triangulación de datos; enlisto las características y los hallazgos principales de la investigación, a partir de las agendas realizadas.

Las Conclusiones comprenden los datos relevantes, el análisis de los objetivos planteados, así como la respuesta a las preguntas de investigación y enumero algunas sugerencias para contribuir a resolver la problemática planteada.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Justificación

Considero importante el contacto con el género lírico, específicamente la poesía. Gracias a la experiencia, sé que la práctica de escribir y leerla incrementó mi expresión y seguridad, modeló mi forma de ser y dio un giro importante a mi vida.

El país se encuentra en un periodo de cambio, un nuevo gobierno trae consigo reformas, diferentes formas de pensar y hacer en el sector educativo. Esto implica reflexionar en la forma de enseñar, que el discurso educativo trascienda las

aulas, tome en cuenta las ideas del alumnado y actúe según sus necesidades.

La mediación de textos líricos no solamente proviene del gusto que se tiene por el género, sino que lo plasma el Nuevo Modelo Educativo (NME) 2017, en la asignatura de Español, dentro del ámbito de Literatura:

> Las prácticas se organizan alrededor de la lectura compartida de textos literarios, pues mediante la comparación de las interpretaciones y el examen de las diferencias los estudiantes aprenden a transitar de una construcción personal y subjetiva del significado a una más social y compartida, y pueden aprender a valorar distintas creencias y formas de expresión (SEP, 2017, p. 176).

Así mismo, se incorporan recursos propios de la lírica, como rondas y canciones:

> Las prácticas vinculadas con la lectura y escritura de canciones y poemas tienen una finalidad predominantemente lúdica. [...] En cambio, la lectura de poemas en torno a un tema puede contribuir entender y apreciar las muy variadas maneras de referirse a las mismas cosas. En preescolar y en el primer ciclo, las rimas y canciones infantiles pueden ser importantes en el proceso de alfabetización (SEP, 2017, p. 177).

El plano académico concibe las estrategias de mediación lectora como acciones encaminadas a generar el encuentro del participante y la palabra escrita, con un acercamiento positivo.

Dentro de las características de la lírica, Barrientos afirma que "incide en nuestra capacidad de relación con los demás, con el mundo y con nosotros mismos; además de estimular nuestra imaginación, nuestra inteligencia y nuestra capacidad de lenguaje" (1999, p. 20). La poesía, a diferencia de otros géneros, posee un rasgo que la distingue: "transmite emociones y sentimientos mediante un lenguaje estéticamente trabajado y lleno de símbolos y sentidos que hay que inferir e interpretar" (Gallardo, 2010, p. 7).

Entre los procesos naturales que sigue la alfabetización, Calvo comenta que este género es el canal por el cual recibimos nuestras primeras experiencias alfabetizadoras y sostiene que la relación entre los niños y la poesía surge de manera natural, pues "se nutren de elementos que son comunes: juego, asombro, afectividad" (2015, p. 20). Esta concordancia es reforzada a través de las actividades propuestas por esta escritora uruguaya para acercar la poesía a los niños.

Existe una serie de sugerencias de esta autora para implementar el encuentro con la poesía, desconocidas por algunos docentes, pero estructuradas en la propuesta del NME, que abarca desde la interacción del niño con las canciones de cuna, hasta su contacto con la poesía como texto formal.

La base teórica de este trabajo es el constructivismo, postura consolidada por aportaciones de otras corrientes psicológicas, como el desarrollo cognitivo de Piaget y el aprendizaje sociocultural de Vygotsky, teorías acordes con la idea de que la lectura es un proceso de interpretación, a partir del cual los sujetos construyen significados.

Histórica y socialmente, la lírica ha estado arraigada al ser humano como la forma de transmitir sentimientos, acciones,

proezas y mitos, como el poema épico del Rey Gilgamesh y Homero con la épica de *La Ilíada y La Odisea*; durante mucho tiempo, fueron las obras encargadas de trasmitir la historia de la humanidad en voz de poetas, trovadores y juglares, mediante poemas y canciones. Por todo ello, la lírica debe recibir mayor atención en nuestras escuelas primarias.

Los supuestos en esta investigación son los siguientes: La mediación con textos líricos, con énfasis en la poesía, ayuda al fortalecimiento del proceso de alfabetización inicial y promueve una adquisición natural basada en la lectura comprensiva de textos; la creación de un espacio especialmente dedicado a la lectura literaria favorece la participación de los alumnos, propiciando además la escritura de textos.

Preguntas y objetivos de la investigación

La lectura es una actividad indispensable en los escalones que componen el sistema educativo de una sociedad letrada y es justamente en los primeros grados donde inicia, de manera formal. Al retomar el trabajo realizado por Emilia Ferreiro en torno a los procesos en la adquisición de la lengua escrita, la alfabetización inicial se concibe como el proceso natural que siguen los niños en el aprendizaje de la lengua escrita. Este no comienza en la escuela primaria, pues ciertas experiencias en el hogar dotan al niño de preconcepciones de lo que implica el acto de escribir y leer.

Las vivencias de literatura en los niños inician con nanas, arrullos o canciones de cuna, entonadas por sus padres o cuidadores: es el género lírico el primero con que se tiene

contacto. En contraste, en el sistema educativo, la lírica recibe menos atención, sea debido a las propuestas del currículo o a los profesores, quienes conceden un mayor peso a otro tipo de portadores de textos.

La propia vivencia, a lo largo de las observaciones y prácticas en diferentes escuelas primarias, así lo demuestra. Los compañeros de la licenciatura no sienten gusto por la lectura o escritura de poesías y poemas; a decir verdad, tampoco sobre la lectura de textos, en general. Nos encontramos ante un mar desconocido referente al tema de la poesía, pues durante la estancia en la escuela normal, en el trayecto de Preparación para la enseñanza y el aprendizaje, no se aborda una metodología específica para poder acercarla a los niños.

La lírica es concebida por la Real Academia Española (RAE, 2018) como un "género literario, generalmente en verso, que trata de comunicar mediante el ritmo e imágenes los sentimientos o emociones íntimas del autor" (s/p).

En cuanto al currículo, el género lírico dentro de los programas de estudio 2011 no exhibía una metodología clara, pues no había gradualidad en las actividades ni un apartado dedicado en específico a los géneros literarios. Sin embargo, el NME sí presenta una cierta sistematización en cuanto a las actividades propuestas para el efecto, aunque sigue sin ser suficiente, ya que a través de la experiencia se confirma que es preciso enfatizar la atención hacia lo lírico.

Es importante que el niño cuente con un ambiente alfabetizador en su hogar y escuela, con experiencias útiles para entender qué sucede con este sistema de símbolos. La evidencia de que el alumno comprende y utiliza mecánicamente este sistema se muestra en quienes presentan problemas de

lectura y escritura en grados superiores, situación observada a través de las diversas prácticas efectuadas como alumno y docente. Aquí toma importancia el maestro en su papel de mediador de lectura, como un sujeto comprometido y atento que ha tenido buenos contactos con los libros. López nos dice:

> Para ser un buen mediador también es necesario convertirse en buen lector, de libros y de niños [...] ¿Qué significa aprender a leer a los niños? Aprender a "leer" a los niños, significa estar atentos a sus gustos, a sus posibilidades y habilidades, y también a sus gestos espontáneos, a sus necesidades, a sus sentimientos (2009, p. 5).

En este sentido, se conciben actividades de lectura donde el alumno atribuye significado al texto y logra comprenderlo. Rosenblatt puntualiza lo siguiente:

> El lector aporta a la obra rasgos de personalidad, recuerdos de acontecimientos pasados, necesidades y preocupaciones actuales, un estado de ánimo específico del momento y una condición física particular. Estos y muchos otros elementos, en una combinación que jamás podrá repetirse, determinan su fusión con la peculiar contribución del texto (2002, p. 57).

La lectura es un proceso dinámico en el que "tiene lugar una interacción permanente entre el lector, texto y contexto" (Pernas, 2003, p. 261), de manera que considerar las experiencias previas del lector, como lo son las rondas y canciones infantiles, juega un papel importante en la comprensión de los textos.

Por ello, el tipo de tesis realizada fue desde la propia

práctica y la metodología consistió en una investigación-acción, para responder dos preguntas de investigación: ¿cuál es la importancia de generar una mediación de la lectura con niños de primer grado de primaria? y ¿cómo la mediación de textos líricos ayuda en los procesos de alfabetización inicial?

El objetivo general del estudio fue analizar, por medio de la fundamentación teoría y práctica, cuál es el impacto de la mediación con textos líricos en los procesos de alfabetización inicial de niños de primer grado de primaria, a través de un espacio para la lectura. Los objetivos específicos de la tesis fueron:

- Analizar aportes teóricos para plantear una secuencia de actividades que refuerce el proceso de alfabetización de los niños de primer grado de primaria.
- Conocer las concepciones de padres y docentes con respecto al acercamiento del género lírico en la formación lectora de los niños.
- Seleccionar textos líricos apropiados para la edad y la experiencia literaria de los alumnos.
- Implementar un ambiente de lectura del género lírico en dos salones de clases, uno para el ensayo preliminar y otro para la toma de resultados definitivos.
- Examinar los resultados del estudio con diversos instrumentos de registro.

MARCO REFERENCIAL

Este apartado incorpora algunos estudios y teorías del proceso de adquisición de la lengua escrita, otros referentes

al lenguaje y el papel de la lectura y la escritura, así como el uso de libros álbum, la mediación de textos y los ambientes de lectura como motores fundamentales de la alfabetización.

Ferreiro y Teberosky (2005) describen el proceso natural de adquisición la lengua escrita; Calvo (2010, 2015) presenta un proceso natural de adquisición de la escritura convencional con el empleo de textos líricos; Chambers (2013) menciona las características de los materiales de lectura que deben usarse con los niños y cómo lograr un ambiente alfabetizador, y Petit (2008, 2009) reconoce las actitudes, emociones y conocimientos que se generan cuando se es lector. El NME (2017) es revisado para analizar la postura tomada desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) con respecto al género lírico, y así vincularlo con la estrategia realizada.

Históricamente, la alfabetización ha sido vista como un proceso rígido, cuya importancia se centra en que el alumno conozca las letras del abecedario, donde destaca la decodificación de las palabras escritas, mas no su comprensión, y se reduce la escritura a una habilidad principalmente motriz.

Cuando los niños conviven con prácticas de lectura y de escritura se apropian, construyen y reconstruyen el sistema convencional de representación de una lengua. Desde la década de 1970, Ferreiro aportó en el campo de la psicogénesis de la lengua escrita. La alfabetización es entendida como un proceso social, cultural y cognitivo que implica su análisis desde diferentes puntos de vista, debido a su complejidad.

El concepto ha evolucionado y ya no se entiende exclusivamente como "una trasformación individual, sino que se concibe como una trasformación del contexto y de la sociedad" (Organización de las Naciones Unidas para la

Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2006, p. 170). Hoy se hace más referencia al hecho de tener entornos alfabetizados, públicos o privados, lugares donde abunden los documentos escritos, documentos visuales y medios de comunicación.

La alfabetización inicial es comprendida, desde el constructivismo, como el proceso de apropiación individual de los sistemas convencionales de un determinado sistema de escritura, llevado a cabo a través de las experiencias y las interacciones sociales, donde el niño intenta darle sentido al mundo donde vive por medio de la experiencia. Este infante, en términos de la teoría general sobre los procesos de la adquisición de conocimiento, de Piaget, es percibido como un sujeto cognoscente (Ferreiro y Teberosky, 2005, p. 29).

Sin embargo, existe una discordancia entre lo que ha demostrado Ferreiro con el proceso natural de adquisición de la lengua escrita y las observaciones realizadas en las escuelas primarias donde también se han efectuado prácticas. Vernon plantea tres distintos enfoques de la alfabetización inicial; en este trabajo se habla desde el constructivismo, donde:

> Se reconoce que hay un proceso de aprendizaje que lleva a los niños a poder observar y entender la lengua escrita de maneras distintas en diferentes momentos de su desarrollo y esta es generada por su entorno inmediato [...] Se trata de comenzar con lo que el niño sabe, para presentarle tareas y retos que lo lleven a construir el sistema de escritura alfabético (1996, p. 65).

Goodman afirma que el lenguaje es parte de la vida de los humanos: a través de este representamos el mundo, construimos los referentes con los cuales podemos comprender fenómenos, expresar nuestras emociones y sentimientos, persuadir, llamar la atención y conocer la realidad (1986, p.75). El autor agrega que el lenguaje es social y personal, simbólico y sistemático.

Desde el punto de vista de la comunicación, la teoría del lenguaje de Vygotsky propone que el lenguaje permite la codificación y decodificación de significados en un entorno social y, sobre todo, se le considera como una herramienta de la reconstrucción del pensamiento, el cual "no se expresa simplemente con palabras; llega a la existencia a través de ellas" (1995, p. 202).

La lectura como construcción

La lectura es una de las funciones cerebrales más elevadas que, junto con el desarrollo de la escritura, se han asentado como actividades importantes de la vida actual. Rosario argumenta que, en la actualidad, prácticamente todo el aprendizaje se basa en la habilidad para leer; también defiende que los seres humanos dependemos de ello para sobrevivir, pues el lenguaje oral y escrito constituye la herramienta primordial de la comunicación (citada por Valentín, 2010, p. 23).

La lectura, en palabras de Solé, "es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura" (2006, p. 17). Orlandi complementa:

> En el sentido más restricto, académico, “lectura” puede significar la construcción de un aparato teórico y metodológico de aproximación al texto. En un sentido aún más restricto, en el campo de la escolaridad se puede vincular la lectura a la alfabetización (aprender a leer y la lectura, pueden adquirir de tal manera el carácter de estricto aprendizaje formal) (2001, p. 7).

Los fundamentos teórico metodológicos de Freire acerca de la lectura, la caracterizan como un proceso en que se aprenden y conocen de manera crítica el texto y el contexto, ámbitos trabados por una relación dialéctica (2005, p. 104). Propone tres tiempos durante los cuales se desarrolla la lectura: el individuo realiza una lectura previa de las cosas que componen su mundo; lleva a cabo la lectura de las palabras escritas, teniendo en cuenta los aprendizajes previos; finalmente, la lectura se prolonga en la relectura y la reescritura del mundo (Freire, 2006, p. 94).

Para Lerner, llevar a cabo estas prácticas lectoras no se puede resumir en la enseñanza de las primeras palabras, sino que es necesario revisar la didáctica de la enseñanza de la lectura y la escritura, para reconstruirla a través de las prácticas sociales, cambiando la interacción en el aula y la escuela (2002, p. 5).

Entiendo a la lectura como un proceso integral, que, con la escritura, nos permite entender, construir y expresarnos en el mundo. Es un proceso complejo, significativo, cultural e histórico, va más allá de la búsqueda del significado, ya que al igual que su contexto y experiencias, este acto configura al propio lector.

La escritura como liberación

El acto de escribir implica una forma de comunicación antigua, representa nuestra historia. El acto de escribir permite expresarnos, manifestarse y dejar un registro de nuestra estancia en el mundo. Desde pequeños sentimos necesidad de expresarnos, y orgullo cuando los demás pueden leer nuestra escritura.

Kaufman argumenta que la escritura es un "sistema de notación gráfica, cuya comprensión consiste en conocer sus elementos (letras, signos, etcétera) y las reglas por las que se rigen las relaciones entre ellos" (2007, p. 19). Para que el niño logre acceder a este sistema, requiere de una interacción constante con el objeto de conocimiento, en este caso, la lengua escrita.

Con respecto al proceso que siguen los infantes para apropiarse de la escritura, investigadores han volcado sobre ello sus esfuerzos. Ferreiro (2006) plantea la existencia de tres niveles sucesivos en el aprendizaje de este sistema:

a) "Los niños [encuentran] características que permiten introducir ciertas diferenciaciones al interior del universo de las marcas gráficas" (p. 7); tanto imágenes como letras pueden convivir dentro del mismo espacio y para los infantes puede existir o no relación entre ellos.
b) "El segundo periodo está caracterizado por la construcción de modos de diferenciación entre los encadenamientos de letras, jugando alternativamente sobre los ejes de diferenciación cualitativos y cuantitativos" (p. 7); se comienza a identificar lo que es y no es interpretable, por lo que se incorporan algunas condiciones para tal efecto.

c) "El tercer periodo corresponde a la fonetización de la escritura, que comienza por un periodo silábico y culmina en el periodo alfabético" (p. 7). El sujeto ha llegado a comprender cómo funciona este sistema, sus reglas de producción.

La explosión de medios de comunicación masiva como la televisión, radio e internet, inducen a pensar que la escritura está perdiendo terreno, que se lee y escribe menos, inclusive se habla de una des-alfabetización. Sin embargo, Cassany contempla cambios de los usos comunicativos debido a los avances tecnológicos, "pero la escritura continúa siendo un instrumento imprescindible para sobrevivir en la sociedad moderna occidental" (1996, p. 4).

Nuevo Modelo Educativo 2017

Con respecto a la postura tomada por el NME, expuesto en *Aprendizajes Clave para la Educación Integral* para el primer grado de primaria, se concibe al lenguaje como:

> una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva mediante la cual se expresan, intercambian y defienden ideas; se establecen y mantienen relaciones interpersonales; se accede a la información; se participa en la construcción del conocimiento y se reflexiona sobre el proceso de creación discursiva e intelectual (SEP, 2017, p. 159).

El lenguaje se adquiere gracias a las interacciones sociales, "mediante la participación en intercambios orales variados y

en actos de lectura y escritura plenos de significación" (SEP, 2017, p. 159). Así, la prioridad de la escuela debe ser crear condiciones donde los estudiantes se puedan apropiar de prácticas sociales del lenguaje (PSL), en tanto:

> pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos; comprenden los diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos, de aproximarse a su escritura y de participar en los intercambios orales y analizarlos (SEP, 2017, pp. 172-173).

Para la educación primaria, dichas PSL están organizadas en tres ámbitos: Estudio, Literatura y Participación social, para los que se proponen aprendizajes esperados. El género lírico solo se incorpora en el ámbito de la Literatura, como puede advertirse:

Tabla 1. Organización de los aprendizajes esperados del género lírico, primer grado, Español

PSL	Aprendizajes esperados en el ámbito de Literatura
Lectura y escucha de canciones y poemas	• Canta, lee y reescribe canciones y rondas infantiles. • Selecciona, de los acervos o de publicaciones provenientes de otros lugares, canciones y rondas infantiles de su preferencia para trabajar con ellas. • Sigue el texto impreso mientras el docente canta o lee las canciones o rondas infantiles seleccionadas; mientras lo hace, establece relaciones entre algunas partes orales con partes escritas. • Escribe la canción o ronda seleccionada mientras el docente lee o canta, de acuerdo con sus posibilidades.

PSL	Aprendizajes esperados en el ámbito de Literatura
	• Utiliza una secuencia de letras (o intento de ellas) ordenadas linealmente, en palabras y oraciones.
Creaciones y juegos con el lenguaje poético	• Aprende y reinventa rondas infantiles. • Elige diversas rondas infantiles para cantarlas, declamarlas o leerlas en voz alta. • Identifica las palabras que pueden ser sustituidas por otras similares que transforman el sentido de la ronda, pero que conservan el ritmo y la rima. Explora tantas opciones como sea posible. • Escribe palabras que tienen sonidos semejantes y compara sus escrituras.

Fuente: SEP (2017, p.191).

El inicio de la alfabetización no sucede en la escuela, como tradicionalmente se creía. La investigación constructivista ha demostrado que no ocurre así: "los niños comprenden cuestiones fundamentales acerca de la escritura muchas veces antes de haber ingresado a la escuela y, lo más sorprendente, sin que nadie se las enseñe" (SEP, 2017, p. 170).

En el preescolar, la alfabetización inicial se torna un tema prioritario, desde la concepción del lenguaje, una "herramienta del pensamiento que ayuda a comprender, aclarar y enfocar lo que pasa por la mente" (SEP, 2017, p. 167). El trabajarlo con los niños se vuelve algo primordial: en la medida que hablan, desarrollan su capacidad de pensar. Los estudiantes ingresan a la escuela con nociones previas que son enriquecidas a lo largo de su vida, por los incontables contactos sociales donde han participado.

Cuando los infantes ingresan al sistema educativo, las interacciones se promueven sistemática e intencionadamente para promover el lenguaje tanto escrito como oral, desde el ámbito de la Oralidad, en una edad donde su desarrollo es variable, reforzando las formas de expresión al conversar, narrar, describir y explicar. Todas ellas se retoman en la educación primaria.

Algunas consideraciones acerca de los textos líricos

Marchesse define la lírica como: "la forma poética de la que se expresa el sentimiento personal del autor, que se sitúa en el centro del discurso psicológico, introspectivo, rememorativo, evocativo y fantástico con que se determina la experiencia del yo" (1989, p. 244). La lírica es una forma de expresión subjetiva; como lo explica Gomá (2004), es aquella herramienta que utiliza el cantor para expresarse desde su interioridad, pues:

> la poesía lírica se acompaña de música y canto (monodia) o incluso de danza (poesía coral) [...] el metro, la música y la danza favorecían la memorización del ejecutante y de la atenta audiencia. Al mismo tiempo generaban un placer, un encantamiento, una identificación rítmica-emocional con el relato de la recitación (p. 95).

Es posible reconocer diez rasgos de este género, propuestos por Spang (2011), para profundizar y sensibilizarse respecto al tema (Anexo 1).

Poesía

Del latín "poesis", derivado a su vez del griego, referido a la manifestación de la belleza o sentimientos estéticos a través de la palabra, ya sea en verso o prosa. Se remonta hasta el año 2600 A.C., con las primeras manifestaciones poéticas. Se ha dicho que la poesía es un género natural en los niños (Calvo, 2015, p. 20).

Es considerada tradicionalmente como un arte de menor importancia que la novela y el cuento. No obstante, la poesía hace que podamos hallar y expresar sentimientos, condensar nuestras experiencias a través de la palabra. Walsh agrega que "la poesía es, en definitiva, reconstrucción y reconciliación, es el elemento más importante que tenemos para no hacer de nuestros niños ni robots ni muñecos conformistas, sino para ayudarlos a ser lo que deben ser: auténticos humanos" (2001, p. 52). La poesía nos brinda la oportunidad de propiciar con los alumnos este lenguaje pleno de emoción y del sentido más profundo.

Sugerencias didácticas para el acercamiento con textos líricos

Calvo nos insta a retomar el género lírico como eje rector para fortalecer el proceso de alfabetización, pues es el primero con el que entramos en contacto, a través de canciones de cuna y tradicionales: "La relación poesía - niño es natural [...] El niño tiene una particular visión del mundo, una concepción de

la realidad que podríamos llamar poética, un uso lúdico del lenguaje" (2015, p. 20).

Chambers advierte que el acto mismo de leer no es una actividad lineal:

> Cada vez que leemos realizamos una serie de actividades. Una actividad lleva a otra donde una actividad nos lleva a la otra. No en una cadena de reacción lineal, comenzando con el punto A y continuando hasta el distante punto Z, sino más bien como un círculo en el cual la secuencia retorna nuevamente al inicio, de modo que el comienzo siempre es el final y el final es el inicio (2013, p. 15).

Figura 1. Diagrama del círculo de la lectura

SELECCIÓN
(Libros con los que se cuenta,
disponibilidad,
accesibilidad, presentación)

ADULTO
FACILITADOR

"LECTURA"
(Tiempo para leer.
Escuchar lecturas en voz alta.
Lectura de uno mismo)

"Quiero disfrutarlo otra vez"
Conversación formal
Plática informal.
RESPUESTA

Fuente: Chambers, 2013, p. 15.

Es importante saber que "las personas no se vuelven lectores comprometidos con una dieta de libros recetados, no importa lo bien elegidos que estén" (Chambers, 2013, p. 49), lo hacen por el gusto de seleccionar, el poder conocer libros; tomarlos entre las manos y hojearlos representa una

oportunidad para encontrar por nosotros mismos las historias que queremos conocer.

Cerrillo añade recomendaciones que corresponden con el proceso que siguen los niños en la adquisición de la lectoescritura: las primeras experiencias con el acto de leer se producen en el seno familiar, con canciones de cuna o infantiles, rimas y juegos verbales que posteriormente se trasladan a la escuela (2016, p. 37).

A corta edad, las palabras poéticas no poseen valor significativo para los niños; es fundamental su aspecto lúdico, el ritmo, la música o las imágenes que, en los textos escritos, representan "el placer de jugar con las formas del lenguaje más que con sus contenidos, es uno de los grandes valores de la autonomía del discurso artístico" (Cerrillo, 2016, p. 38).

Tomar las experiencias previas y fortalecerlas, a través de actividades que motiven el gusto por la lectura en los niños, es una de las propuestas hechas por Calvo, decantándose por las siguientes actividades (2010, p. 50):

1. Establecer una primera aproximación a la poesía.
2. Una nueva relación con la palabra.
3. Recuperar el poema como estructura sonorosa.
4. Vincularse personalmente con el poema.
5. Trasmitir el poema.
6. Apropiarse de la palabra.
7. Memorizar y recuperar la finalidad lúdica.

La propuesta del NME con respecto a la poesía, comienza con la escucha de versos (nanas), el completar rimas, la identificación de las palabras similares, la lectura de las

canciones tradicionales y termina con la lectura de poemas. En esta investigación propuse la unificación de ambos planteamientos, para planear las estrategias y textos a presentar con los niños.

Espacios para la lectura

La lectura debe ocurrir en algún lugar, un pequeño rincón, un mullido cojín, bajo las mantas y con una linterna en mano, en la escuela, la casa o en el transporte. La elección de dichos sitios afecta el acto mismo de leer, el placer, la disposición y concentración, "pero no es una cuestión de circunstancia. También es una cuestión de tener los libros que queremos, de qué humor estamos, con cuanto tiempo contamos y si somos o no interrumpidos" (Chambers, 2013, p. 13).

La promoción de la lectura es una idea reciente; se tiene la impresión de que el gusto por la lectura debe abrirse camino entre lo considerado como "prohibido" y lo "obligatorio". Tal como Petit menciona, existen lecturas del espacio privado y del espacio público (2008, p. 33). El propiciar un lugar para la poesía dentro del aula, requiere de aspectos más emocionales que de simple locación: es importante la creación de ese clima sensible y social, donde el infante pueda desarrollar este proceso. El maestro actúa como un guía, es un amigo que invita al otro a expresarse y a plasmar sus sentimientos.

La mediación

Es un proceso donde el mediador toma el rol de facilitador sensible entre el libro y los niños. Establece un ambiente que facilita el acercamiento a los textos, donde la principal actividad que se realiza es la lectura de textos en voz alta, para propiciar que los escuchas relean en tiempo propio sus libros preferidos y conversen con sus pares o con el intermediario de la lectura (Petit, 2009, p. 280).

La mediación de lectura es un proceso de negociación, donde el mediador se encarga de crear ciertas condiciones motivacionales y afectivas, con la finalidad de que su escucha pueda sentir interés, necesidad y placer de leer, no sólo textos literarios, sino todos los códigos meta y paralingüísticos posibles (Quizhpe, 2012, p. 96).

MARCO METODOLÓGICO

La investigación es cualitativa, estudia la realidad en su contexto natural, interpreta fenómenos con las personas implicadas; "utiliza variedad de instrumentos para recoger información como las entrevistas, imágenes, observaciones, historias de vida, en los que se describen las rutinas y las situaciones problemáticas, así como los significados en la vida de los participantes" (Blasco y Pérez, 2007, p. 25).

Al referirse a la metodología cualitativa como un modo de encarar el mundo empírico, Taylor y Bogdan señalan que, en su más amplio sentido, es la investigación que produce datos descriptivos, a partir de las palabras de las personas, habladas

o escritas y la conducta observable (citados por Blasco y Pérez, 2007, pp. 25-27).

Método

La investigación-acción es el método utilizado en el presente estudio; es definida por Latorre como una "indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión" (2005, p. 24). Cuenta con distintas modalidades: técnica, práctica y critica emancipadora, que corresponden a tres perspectivas diferentes. En particular, el propósito de la investigación-acción técnica: "sería hacer más eficaces las prácticas sociales, mediante la participación del profesorado en programas de trabajo diseñados por personas expertas o un equipo, en los que aparecen prefijados los propósitos [...] y el desarrollo metodológico que hay que seguir" (2005, p. 30).

Participantes

La investigación fue realizada con dos grupos de primer grado de la Escuela Primaria vespertina "Adolfo L. Sosa", institución con clave del centro de trabajo 30EPR3071E, ubicada en la localidad de San Marcos de León, en el municipio de Xico, Veracruz. De tipo estatal y organización completa, cuenta con 12 salones, dos por grado, con un estimado de 15 alumnos por

grupo y un total de 200 alumnos, en horario vespertino, de las 14:00 a las 18:30.

Se ubica en una comunidad urbanizada. Predominan familias nucleares y extendidas, la primera de ellas con progenitores e hijos compartiendo un mismo hogar, y la segunda, incluyendo a demás familiares.

Se tomó un grupo de estudio preliminar, de 13 alumnos, de los cuales diez fueron niños y tres, niñas. El grupo para el estudio definitivo tuvo 14, cinco niñas y nueve niños. Las edades de los infantes oscilan entre los cinco y seis años.

La investigación-acción, en palabras de Latorre, es un constante ciclo de acción y reflexión con la finalidad de mejorar la práctica educativa (2005, p. 23). Para contribuir a asegurar la validez del estudio, se optó por el trabajo con un grupo de ensayo preliminar, para obtener datos acerca de las actividades propuestas y la posibilidad de ajustar detalles según se requiriera. En este documento, solamente se consigna la información aportada por el grupo de toma definitiva de datos.

Técnicas e instrumentos para recolectar información diagnóstica

La necesidad de recabar información previa radica en la construcción pertinente de las actividades de lectura propuestas, así como el analizar y verificar las respuestas de los diferentes autores del proceso. Cada técnica empleada fue acompañada de instrumentos, recursos específicos aplicados para la obtención de la información:

Tabla 2. Técnicas e instrumentos empleados para el diagnóstico

Técnica	Instrumento	Sujeto u objeto de estudio	Objetivo
Observación	Guía de observación	Aula de primer grado “B”	Diagnóstico
Encuesta	Cuestionario	Padres o tutores	
	Cuestionario	Docente	
Interrogatorio	Orales y escritos: pruebas escritas	Alumnos	

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP (2012, p. 20).

Técnicas de observación

Según Hernández, Fernández y Baptista “en la investigación cualitativa necesitamos estar entrenados para observar, que es diferente de ver [...] Es una cuestión de grado. Y la ‘observación investigativa’ no se limita al sentido de la vista, sino a todos los sentidos” (2014, p. 399). Esta técnica implica adentrarnos en situaciones sociales, así como el mantener un papel activo y una reflexión permanente. Rojas menciona que una guía de observación es “un conjunto de preguntas elaboradas con base en ciertos objetivos e hipótesis y formuladas correctamente a fin de orientar nuestra observación” (2002, p. 61).

Piloña comenta que la observación, como instrumento de medición, puede ser empleada en situaciones diversas, apoyada de registros sistemáticos; en este caso, una guía. Para este

autor, "este instrumento permite registrar los datos con un orden cronológico, práctico y concreto para derivar de ellos el análisis de una situación o problema determinado" (2004, p. 75).

Técnica de encuesta

La SEP la define como la "técnica utilizada para recabar información [...] por medio de cuestionarios o entrevistas, con el fin de conocer algún aspecto de la realidad social o determinadas reacciones individuales" (2012, p. 58). Según Latorre, los cuestionarios son fáciles de completar, proporcionan respuestas directas y se pueden tomar con rapidez las respuestas de un gran grupo de personas (2005, p. 66). En este estudio se aplicaron dos tipos de cuestionarios.

a) Cuestionario para docentes

Compuesto por cuatro subtemas con diez preguntas abiertas y cerradas que buscan conocer sus concepciones, prácticas escolares y, específicamente, sobre poesía. Fue aplicado a las dos docentes del grado donde se efectuaron las intervenciones del trabajo de investigación.

b) Cuestionario para padres

Organizado en tres secciones o subtemas, con cuestionamientos acerca de la concepción de la lectura desde el seno familiar, y el lugar que tienen arrullos, rondas y poemas en su vida cotidiana. Cuenta con ocho preguntas, divididas entre el tipo

abierto y cerrado, aplicado a la totalidad de los padres de familia (Anexo 2).

Técnica de interrogatorio

Consiste en plantear preguntas a los alumnos con el fin de conocer sus dificultades, conocimientos, conducta, maneras de pensar, intereses y valores (SEP, 2012, p. 45). Sus múltiples instrumentos son enfocados en valorar la comprensión, apropiación, interpretación, explicación y formulación de argumentos.

El instrumento llamado Prueba Monterrey ayuda a determinar el nivel de conceptualización de la lengua escrita de los estudiantes; en nuestro país, fue desarrollada por Margarita Gómez Palacio, Eliseo Guajardo, Margarita Cárdenas y Horacio Maldonado, con la asesoría de Ferreiro, con una primera versión en 1974. Consta de diversas actividades destinadas a evaluar la escritura de palabras y oraciones, lectura, así como la ubicación de palabras y su predicción.

Esta Prueba fue aplicada a ambos grupos al inicio del estudio como parámetro inicial, el cual arrojó luz sobre los diferentes niveles de los niños con respecto al acto de la lectoescritura.

Los resultados de dicho instrumento ubicaron a la mayoría de los alumnos entre la etapa silábica-alfabética, con correspondencias entre la escritura de las palabras y sus sílabas; sin embargo, no son capaces de segmentar todos los elementos sonoros de la palabra y algunas letras se les escapan al escribir. Algunos niños destacan en la etapa alfabética, poseen un buen manejo del código y con problemas

ortográficos como la separación de palabras, parte natural del proceso. Pocos alumnos se hallan en la etapa silábica, representando las palabras con una sola letra, generalmente una vocal.

Figura 2. Escritura de Alex (6 años), Prueba Monterrey

	[Transcripción]
	Alex 6 años
	Pez
	Rana
	Conejo
	Ganso
	Almeja
	Gaviota
	Cocodrilo
	La rana brinca mucho

Fuente: Fotografía propia.

Estrategia de intervención: espacios de lectura

Uno de los objetivos de la investigación fue plantear una secuencia óptima de actividades que refuerce la alfabetización, desde el análisis teórico de Calvo, entre otros autores. Cada actividad se desarrolló a partir de un material de lectura. En este caso, la mediación se apoyó a través del uso de libros álbum, definidos por Hanán como la relación entre texto, ilustración y gráficos, que constituyen un solo significado, entendible en todos los idiomas, lo cual nos permite concebir la página como

"un espacio diegético, es decir, como un espacio con capacidad narrativa" (2007, p. 88).

Visité salas de lectura con la finalidad de analizar su metodología, lo cual fue un punto clave tanto para la elaboración de agendas, como en la elección de los materiales. Estos encuentros guiaron las pautas a utilizar en las sesiones y permitieron constatar el establecimiento de un ambiente lector óptimo que favoreciera el proceso, basándose en el género lírico.

Cada actividad inició con el reconocimiento del libro álbum que se leerá, según las estrategias de lectura propuestas por Solé (2016), en especial la predicción a partir de las imágenes de la portada y con preguntas detonadoras que yo planteaba según las respuestas de los niños.

La modalidad de lectura utilizada durante las sesiones fue en voz alta o vicaria, la cual es:

> una actividad social que permite a través de la entonación, pronunciación, dicción, fluidez, ritmo y volumen de la voz, darle vida y significado a un texto escrito para que la persona que escuche pueda soñar, imaginar o exteriorizar sus emociones y sentimientos (Cova, 2004, p. 55).

Luego de la lectura, se continuaba con las impresiones de los niños acerca del texto y la realización de los productos, los cuales variaron entre lectura, escritura, juego y narración oral, para promover las habilidades básicas del lenguaje. Finalmente, y en casi todas las sesiones, se compartieron los productos realizados.

Selección del material y organización de las agendas

Los textos literarios fueron elegidos a partir de la revisión de las Guías de libros infantiles y juveniles editadas por IBBY México y Conaculta (hoy Sedeculta) en sus diversas ediciones, que tienen el propósito de fomentar la lectura en nuestro país. Otros materiales fueron elegidos por su casa editorial, a través de los catálogos informativos que publican anualmente para el público lector. Estas publicaciones se desarrollan bajo la mirada de expertos y remiten, en general, a obras de autores reconocidos en el área.

Cada uno de los libros aquí seleccionados responde a un momento trazado del proceso de alfabetización a través del género lírico. Este material no es parte del acervo cultural propuesto por la SEP como Libros del Rincón; la decisión de buscar textos adicionales está incluida como uno de los objetivos de la investigación, dado que los niños sienten mayor curiosidad ante los materiales novedosos.

A continuación, muestro la organización de los libros álbum en varias fases, así como los objetivos que trabajé con los alumnos de primer grado:

Tabla 3. Organización de los libros álbum utilizados en las agendas de actividades

Fases	Libros	Objetivo
A. Sensibilización	1. *El corazón y la botella*	Que los participantes reconozcan la sala de lectura como un espacio de interacción con la lectura de textos.
B. Antecedentes	2. *Arrullo*	Que los participantes compartan sus experiencias a partir de la escucha de arrullos.
	3. *Canciones del colibrí. Rimas de América Latina*	Que los participantes identifiquen la diferencia que existe entre canciones y recetas.
	4. *Ariles y más ariles. Los animales en el son jarocho*	Que los participantes sigan ritmos con el cuerpo y oralmente.
C. Primeras aproximaciones a la poesía	5. *¿Eres tú?*	Que los participantes identifiquen la estructura de la escritura de poemas.
	6. *La casa de la Mosca Fosca*	Que los participantes usen y modifiquen palabras que riman dentro de un texto.
D. Poesía	7. *Ripios y adivinanzas del mar*	Que los participantes jueguen con los poemas y las adivinanzas.
	8. *Tres veces tres la mar*	Que los participantes jueguen con el lenguaje poético, creando sus primeros productos de poesía.

Fase A: Sensibilización

En esta sesión los estudiantes reconocieron la metodología de trabajo y observé las primeras impresiones ante una actividad ligada con la lectura de textos ajenos al aula de clases; los participantes identificaron la sala de lectura como un espacio de interacción con la lectura. El material utilizado fue el libro álbum *El corazón y la botella* de Oliver Jeffers y editado por el Fondo de Cultura Económica.

Fase B: Antecedentes

Conformada por tres aplicaciones, cuyos temas fueron arrullos, canciones tradicionales y canciones regionales. Se tuvo una evolución natural de prácticas de lectura ligadas a las primeras experiencias alfabetizadoras.

La primera sesión contó con el libro álbum *Arrullo*, de María Baranda; el segundo texto tenía canciones tradicionales: *Canciones del colibrí. Rimas de América Latina* de Mariana Ruiz y, finalmente, *Ariles y más ariles. Los animales en el son jarocho*, de Caterina Camastra, con canciones regionales veracruzanas.

Con respecto al objetivo en estas sesiones, busqué establecer un primer contacto con la poesía, a través de los antecedentes con los que cuenta el niño.

Fase C: Primeras aproximaciones a la poesía

Organizada en dos sesiones, que corresponden a las primeras aproximaciones que el niño tiene con la poesía, sin llegar a ser aún un poema formal. Primero abordé el reconocimiento del nombre propio como una vinculación personal con los textos escritos, con un libro álbum llamado *¿Eres tú?* de Isabel Minhós. Luego incorporé palabras con rimas, mediante el libro álbum *La casa de la Mosca Fosca*, de Eva Mejuto, que es un cuento rimado, para acercarnos cada vez más a los poemas.

Fase D: Poesía

Integrada por dos sesiones con materiales ligados a la poesía, como formato de escritura en verso. Iniciamos con juegos de rimas y adivinanzas, lo que le confirió un lazo más lúdico, con el libro *Ripios y adivinanzas del mar* del autor Fernando del Paso; posteriormente, abordamos los poemas tanto rimados como en verso libre, con el libro álbum *Tres veces tres la mar* de Pedro Villar e ilustrado por Leonor Pérez.

Técnicas e instrumentos para el seguimiento de las agendas

A través de la técnica de observación, preparé varios instrumentos para el seguimiento del proceso de las actividades de lectura, las cuales son presentadas como agendas; así analicé las tareas realizadas, así como los productos generados:

Tabla 4. Técnicas e instrumentos empleados en el seguimiento de las agendas

Técnica	Instrumento	Sujeto de estudio	Objetivo
Observación	Diario del profesor	Niños	Seguimiento de las agendas
	Lista de cotejo		
	Videograbaciones		
	Productos		

Fuente: Elaboración propia.

a) Diario del profesor

Para el seguimiento de las agendas, se recurrió al diario, como:

> un relato pormenorizado de los acontecimientos más importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje en el salón de clase. El diario del profesor como herramienta cualitativa, permite mantener una relación estrecha entre aspectos específicos de la actividad pedagógica e interpretaciones teóricas, con la acción cotidiana, implicando una actividad reflexiva, interactiva y teórica de los datos (López y Roger, 2014, p. 5).

b) Lista de cotejo

La SEP define las listas de cotejo como una lista de palabras, frases u oraciones que señalan con precisión las tareas, acciones, procesos y actitudes por evaluar. Generalmente se organiza en una tabla que contiene aspectos vinculados con las

partes relevantes del proceso, ordenadas según la secuencia de realización (2012, p. 57).

c) Videograbaciones

Las videograbaciones de las sesiones de clase fueron utilizadas con la finalidad de analizar y retroalimentar la actuación propia. En palabras de Gutiérrez:

> Se trata de una herramienta de doble uso, por una parte, nos ayuda a identificar aspectos susceptibles de ser observados que pueden ser mejorados o cambiados y, por otra parte, es útil también para analizar un determinado aspecto de la enseñanza o de una problemática concreta como parte de un proyecto de investigación-acción en el aula (2008, p. 611).

Análisis de resultados

Tal como afirman Hernández et al., en la investigación cualitativa el análisis de los datos ocurre casi al mismo tiempo que su aplicación y recolección (2014, p. 399), lo que dotó de diversas fuentes de información. A partir de los cuestionarios aplicados a los padres de familia y la docente, fue posible establecer categorías de análisis para preparar las actividades y tomar decisiones pertinentes durante la intervención con los niños (Anexos 3 y 4).

Al contar con diversos datos, resultó posible realizar una triangulación para corroborar la información obtenida de los diferentes actores que intervinieron en el proceso de

adquisición de la lengua escrita, considerando los diferentes instrumentos aplicados, las ideas imperantes, el proceso de trabajo con las agendas literarias y sus resultados, con el objeto de constatar diferentes teorías generadas en torno a la alfabetización inicial.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se muestran los hallazgos de las ocho agendas de lectura aplicadas, organizadas en diferentes fases y examinadas con respecto a los resultados obtenidos.

Las categorías de análisis localizadas en los cuestionarios aplicados a los padres de familia y a la docente frente a grupo fueron: el género lirico en lo cotidiano, promoción del gusto por la lectura, atención al proceso lector y el fomento a la alfabetización. Estas se relacionaron con diversas observaciones en los niños durante el proceso de aplicación: gusto por la lectura, experiencia con prácticas de lectura, desenvolvimiento de la escritura tanto convencional como no convencional.

Fase A. Sensibilización. Primera sesión con libro álbum

Esta sesión me permitió conocer a los niños, como diagnóstico de su participación e intereses; además, ellos conocieron la dinámica de trabajo con una agenda de lectura (Anexo 5), en un ambiente nuevo de aprendizaje y con un agente externo.

1. *El corazón y la botella*. Elaborar una carta

a) Selección y tema del libro

Este libro álbum fue escrito por Oliver Jeffers, editado por el Fondo de Cultura Económica e incluido en uno de sus catálogos anuales. Con sutileza, la historia aborda la pérdida de un ser querido y el proceso paulatino de superar el dolor que sigue la protagonista para continuar aprendiendo en la vida.

Los niños elaboraron una tarjeta con forma de corazón dedicada a un ser querido, para fortalecer la PSL: Intercambio escrito de nuevos conocimientos, además de los aprendizajes esperados: "Escribe el texto, de acuerdo con sus posibilidades [y] Utiliza una secuencia de letras (o intento de ellas) ordenadas linealmente, en palabras y oraciones" (SEP, 2017. p. 192).

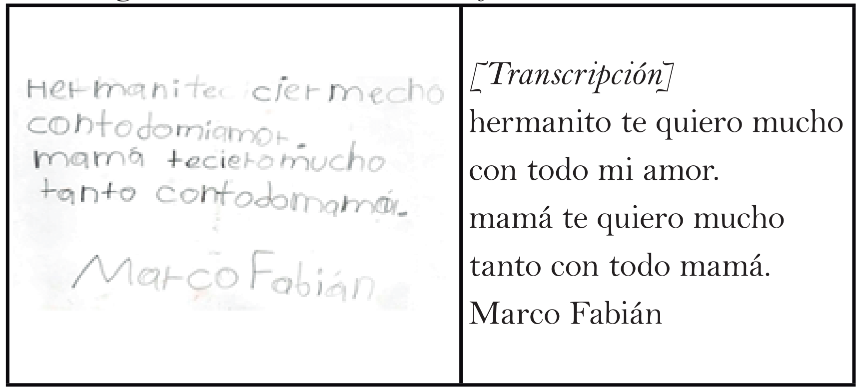
b) Descripción de la agenda y de los resultados

Exploré la portada con los niños, guiándoles con preguntas detonadoras como: ¿qué observan en la portada?, ¿de qué creen que trate la historia? y ¿cómo se llamará el libro? Leí el cuento en voz alta (lectura vicaria) y orienté los comentarios para que lograran describir y expresar la importancia de las emociones. Después les entregué los materiales para elaborar sus tarjetas, con las indicaciones necesarias que debían considerar.

La lista de cotejo indicó que los niños se interesaron poco en participar en la revisión de la portada; sin embargo, no se puede obligar a un niño a participar si no lo desea. Una de las directrices que guió el proceso es dejar intervenir a todos los que quieran hacerlo sin presionar a los demás. Las

participaciones se incrementaron durante la toma de decisión del destinatario de su tarjeta, cuando los niños mencionaron a sus papás, abuelitos, hermanos y amistades cercanas.

Figura 3. Escritura de la tarjeta de Marco Fabián

	*[Transcripción]* hermanito te quiero mucho con todo mi amor. mamá te quiero mucho tanto con todo mamá. Marco Fabián

Fuente: Fotografía propia.

Reflexión de la primera fase del espacio de lectura

Puedo anotar el hecho de que cuatro niños intervinieron con sus ideas sobre el acto de leer en el salón. Al preguntarles qué era lo necesario para empezar a leer, Alexia respondió: "Se debe guardar silencio, si no otros no van a poder escuchar", lo cual fue respaldado por el movimiento de cabezas de sus compañeros; más adelante, Fabián comentó: "Tenemos que escuchar la opinión de los demás, porque a nosotros también nos gustaría que nos escucharan". Todo ello constató la presencia de acuerdos de convivencia para leer en compañía.

Fase B. Antecedentes. Libros álbum con relación a las primeras experiencias con la lectura

En esta fase recuperé aquellos primeros contactos de los niños con situaciones alfabetizadoras; abarca tres libros: *Arrullo*, *Canciones del colibrí. Rimas de América Latina*, y *Ariles y más ariles. Los animales en el son jarocho.*

2. *Arrullo.* Narración de experiencias familiares con arrullos y canciones de cuna

a) Selección y tema del libro

Esta obra describe las diversas formas que tienen las madres del mundo animal para tranquilizar a sus crías. Esta agenda se enfocó en redescubrir el arrullo como una forma de expresión de sentimientos, experiencias y recuerdos de momentos compartidos en su hogar. Se propició el intercambio de distintos arrullos conocidos para promover un mayor número de participaciones.

Asimismo, se abordaron las prácticas sociales del lenguaje: "Elige diversas rondas infantiles para cantarlas, declamarlas o leerlas en voz alta [y] Sigue el texto mientras canta, declama o escucha al docente hacerlo", que abonan al aprendizaje esperado Aprende y reinventa rondas infantiles, propuesto en el NME 2017 de primer grado de primaria (SEP, 2017, p. 191).

b) Descripción de la agenda y de los resultados

En la interacción oral de los alumnos, expresaron diversas dudas para distinguir las canciones de cuna y las que no lo son, como las infantiles, referidas como "de la granja": *Mi pollito amarillo* o *La vaca Lola*, canciones que escuchan en sus hogares. La mayoría aseguró que sus mamás son quienes cantaban arrullos.

Así mismo, fue evidente que más niños desearon pasar al frente a entonar sus arrullos, por lo que se cedió la palabra a aquellos que querían compartirlos, como puede advertirse en la lista de cotejo (Anexo 6).

3. *Canciones del colibrí. Rimas de América Latina*. Elaboración de platillos a través del uso de recetas

a) Selección y tema del libro

El material utilizado fue *Canciones del colibrí. Rimas de América Latina*. Retomé dos de las cinco canciones mexicanas ahí reunidas: "Arroz con leche" y "La víbora de la mar", cuyo contenido pudo relacionarse con la elaboración de un platillo a partir de una receta de cocina. Con bellas ilustraciones y vocablos regionales, este libro está incluido en la *Guía IBBY 2015* (p. 32).

El objetivo de la agenda fue que los alumnos identificaran la diferencia estructural que existe entre las canciones y las rimas, así como abonar a los aprendizajes esperados: "Sigue con atención la lectura que hace el docente en voz alta [y]

Vincula lo que escucha con el texto leído", incluidos en el NME 2017 (SEP, 2017, p. 191).

b) Descripción de la agenda y de los resultados

Exploré la portada con los niños; sus predicciones hicieron referencia a lo observado: animales, canciones de animales que son cantadas por un colibrí, o una banda de animales que incluía un colibrí. Pidieron ver la contraportada; un niño pidió que le leyera ese texto, la cuarta de forros, para saber más sobre el libro.

Leí las canciones, las cantamos y pasamos a la actividad:

Tabla 5. Fragmento de la sesión videograbada

Investigador:	[Posterior a la lectura de las canciones] –Ahora vamos a leer lo siguiente [mostré la receta de cocina a preparar] ¿Qué creen que sea?
Alexia:	¿Otro cuento?
Alejandro:	Dice: Receta de frutas.
Investigador:	Casi, dice, Receta: ensalada de frutas. ¿Qué creen que sea entonces?
Orlando:	Es una receta de cocina.
Investigador:	Así es, ¿para qué sirven?
Marco:	Pus para comer.
Marisol:	Para hacer de comer.
Natalia:	Mi mamá me pone a cocinar, yo ya sé hacer de comer, maestro.
Muchos:	¿Entonces vamos a cocinar?
Investigador:	Sí, vamos a hacer ensalada de frutas.

Fuente: Transcripción propia.

Con la actividad propuesta, noté una creciente participación, con 12 de los 14 alumnos. Además de preparar la ensalada, reconocieron las diferencias entre un tipo de texto como es una canción y una receta, basándose solamente en su estructura. También lograron identificar el uso de los diversos portadores de textos a partir de sus nombres.

4. *Ariles y más ariles. Los animales en el son jarocho.* Canto y baile de fandango

a) Selección y tema del libro

El material utilizado en esta sesión fue *Ariles y más ariles. Los animales en el son jarocho*, de donde retomé "La guacamaya", y "El colás", debido a que son sones conocidos. Esta obra editada por El Naranjo se acompaña de un CD con las piezas musicales cuyas letras se comparten.

Esta agenda se enfocó a propiciar el acercamiento con canciones regionales a través de la lectura vicaria y su vinculación con el aprendizaje esperado: "Sigue el texto mientras canta, declama o escucha al docente hacerlo", presente en el NME 2017 (SEP, 2017, p. 191). Parte de las actividades propuestas incluyó el canto del son "El colás" con baile de pasos de fandango.

b) Descripción de la agenda y de los resultados

El son de "La guacamaya" aborda la pérdida de diversidad de los animales debido a la acción del hombre: "si los malvados

traidores destruyen el bosque, la guacamaya huye y todo queda descolorido y callado y triste". Luego de su lectura, algunos niños comentaron la idea que los animales se van de las selvas debido a la contaminación; otros más, que las guacamayas regresarán solo si se deja de contaminar, mostrando su empatía con la historia y compartiendo con sus compañeros un aprendizaje adquirido.

Las actividades implementadas interesaron a los niños, debido a su novedad en el salón. La participación en el canto y en el baile fue evidentemente bien aceptada; al final, todos se involucraron. Algo que se pudo notar dentro de las anotaciones del diario del profesor es la importancia de haber permitido que los estudiantes se integraran paulatinamente; hubo un interés verdadero para incorporarse en las tareas, así como por ejecutar cada uno de los pasos propuestos.

Reflexión de la segunda fase del espacio de lectura

Después de estas sesiones, noté un creciente incremento en la participación general de los niños; observé algunos casos que no dominaban aún la escritura de su nombre, si bien lo intentaban. Las actividades propuestas generaron un clima positivo, se procuró reforzar la lectura al presentar las canciones con el uso de diferentes apoyos, como las letras en papel bond y videos. Se reforzó su sensibilidad musical, el ritmo y uso de la voz.

Fase C. Primeras aproximaciones a la poesía

La segunda fase de la implementación integró dos sesiones con los libros: *¿Eres tú?* y *La casa de la Mosca Fosca*, para dar paso al trabajo con rimas y el reconocimiento gráfico sonoro de las letras presentes en estos cuentos. Los productos implicaron situaciones donde los niños debían expresarse por medio de la escritura.

5. *¿Eres tú?* Elaboración de acrósticos para sus compañeros

a) Selección y tema del libro

La historia se relata mediante graciosas rimas que describen a varios niños, quienes se afanan por hallar unas botas perdidas; los temas son el juego y el amor. Este libro álbum se incluye en la *Guía IBBY* 2015 (p. 36), en la sección Los que empiezan a leer.

Las descripciones de los personajes relacionan esta obra con dos aprendizajes esperados:

> Identifica y escribe convencionalmente su nombre propio en diversas actividades, como marcar sus pertenencias [y] Reconoce la forma escrita de los nombres de sus compañeros de grupo y utiliza ese conocimiento como referencia para identificar y utilizar las letras y formar otras palabras (SEP, 2017, p. 192).

La finalidad fue realizar un acróstico como producto de escritura, a partir de las características de sus compañeros.

b) Descripción de la agenda y de los resultados

Examiné la portada con los niños, ellos enumeraron sus elementos y realizaron predicciones sobre el contenido del libro; di paso a su lectura. Advertí que cada vez más alumnos se atrevieron a participar en las actividades propuestas.

Esta agenda se enfocó en propiciar el primer encuentro de los alumnos con los poemas en la forma de acrósticos, con el objetivo de que identificaran la estructura de este portador de texto; de la misma forma, como parte de las sesiones planeadas, se continuó con el reforzamiento del nombre propio.

Es importante generar condiciones para que los alumnos puedan escribir sin percibirlo como una tarea impuesta. Se debe alentar que los niños reaccionen a la lectura, que se expresen, hablen y escriban a su ritmo.

Figura 4. Acróstico a partir del nombre propio



	[Transcripción] Yo soy Natalia Ata Tavien bonita A L I A

Fuente: Fotografía propia.

Con respecto a los productos generados, sólo cuatro alumnos de los catorce que integran el grupo lograron anotar dos frases cortas, sin llegar a ser acrósticos completos; no obstante, con respecto a los aprendizajes esperados, sí escribieron sus nombres y pueden diferenciarlos de otros, pues al momento de presentar los materiales a utilizar, eligieron el propio o el de un compañero en específico de manera correcta.

6. *La casa de la Mosca Fosca*. Juego de palabras que riman

a) Selección y tema del cuento

El libro álbum utilizado en la sexta agenda de lectura fue el libro titulado *La casa de la Mosca Fosca*. Fue seleccionado para formar parte de la *Guía IBBY* 2018 (p. 36) y maneja los temas de la amistad, hospitalidad, animales y humor. Este material continúa con los juegos de palabras al ser una narración versificada y facilita el encuentro de los alumnos con los poemas.

Esta agenda se vincula con la PSL: Creaciones y juegos con el lenguaje poético, abonando a los siguientes aprendizajes esperados con la elaboración del producto propuesto:

> Reconoce las semejanzas gráfico-sonoras de palabras que inician o terminan igual [,] Identifica aquellas que pueden ser sustituidas por otras similares que transforman el sentido de la ronda, pero que conservan el ritmo y la rima [y] Escribe palabras que tienen sonidos semejantes y compara sus escrituras (SEP, 2017, p. 208).

b) Descripción de la agenda y de los resultados

Efectuamos las actividades habituales de exploración de la portada y leí el libro en voz alta. Con el objetivo de que los niños inicien su camino por la poesía, el producto de esta sesión fue la escritura, al modificar las palabras de un texto por otras que rimen en un fragmento dado, según el formato con el que cuenta el libro, según las características de animales, ficticias o reales.

Con respecto a los productos realizados por los alumnos, el haber seguido la lectura mediante el canto junto con el mediador funcionó de gran ayuda para completar el fragmento requerido.

Figura 5. Rimas

¿A quién hago mi ___? ¿Quién vive en esta ___? La mosca fosca ¿Y usted quién es? El pato ___ Al que le asustan los ___	*[Transcripción]* ¿A quién hago mi casita? ¿Quién vive en esta visita? La mosca fosca ¿Y usted quién es? El pato zapato Al que le asustan los gatos

Fuente: Fotografía propia.

Reflexión de la tercera fase del espacio de lectura

En esta fase predominaron las actividades de escritura y los alumnos se aventuraron a expresar sus ideas más allá de la oralidad. La resolución de transitar de las prácticas de los juegos y narraciones orales a la escritura surtió efecto, ya que algunos niños que preferían no enunciar sus ideas, pudieron hacerlo a través de sus producciones escritas, con libertad. La idea fue crear espacios que permitieron jugar con el lenguaje y con el propio oficio de escritor, que abonó en el desarrollo de estas habilidades.

Fase D. Poesía

7. *Ripios y adivinanzas del mar*. Adivinanzas con poemas y rimas

a) Selección y tema del libro

El libro álbum utilizado para esta séptima sesión es del galardonado escritor Fernando del Paso, Premio Cervantes 2015. Con poesía y adivinanzas, se enfatizan las características de los diversos animales marinos ahí reunidos.

Conforme al plan establecido, la agenda de *Ripios y adivinanzas del mar*, responde al momento en que se comienza la introducción de poemas de corte más formal en el repertorio literario de los niños; sin embargo, se mantuvieron estrechos lazos con las primeras experiencias infantiles, mediante las adivinanzas.

Esta agenda se vinculó con la práctica social del lenguaje Creaciones y juegos con el lenguaje poético, abonando al aprendizaje esperado: "Infiere, con ayuda del profesor, el significado de palabras desconocidas o que llaman su atención" (SEP, 2017, p. 191).

El producto de esta sesión fue un juego de lotería, usando poemas y adivinanzas de animales marinos diversos. Esta agenda se enfocó a vincular el juego con la poesía y las adivinanzas, para así proponer una actividad novedosa.

b) Descripción de la agenda y de los resultados

El material fue explorado y leído en voz alta. Con respecto al resto de los productos presentados por los alumnos, en este juego participaron todos de manera oral, incluso los alumnos que hasta la fecha habían presentado menores indicios de desenvolvimiento; la mayoría de ellos, al inicio del juego, levantaron la mano antes de contestar las preguntas; sin embargo, conforme se avanzó, levantaron la voz en las respuestas, debido a la emoción generada por la misma diversión.

Ello se constató con la observación de las videograbaciones, donde se logra percibir que Dulce (una de las niñas que menos había participado) se atreve a tomar parte, levantando la mano y gritando sus respuestas, lo que supone un avance en el desenvolvimiento de los alumnos. La lectura y la actividad fueron placenteras, indudablemente.

8. *Tres veces tres la mar.* Origami de peces

a) Selección y tema del libro

En la última incursión de las sesiones propuestas como mediadoras del proceso de alfabetización, se utilizó el libro llamado *Tres veces tres la mar*, escrito por Pedro Villar. La agenda introduce poemas dentro del repertorio literario de los niños y se juega con el lenguaje poético, como un acto más personal.

Las actividades se vincularon con la práctica social del lenguaje Lectura y escucha de poemas y canciones, abonando al aprendizaje esperado: "Utiliza una secuencia de letras (o intento de ellas) ordenadas linealmente, en palabras y oraciones", el cual está presente en el NME (SEP, 2017, p. 191).

El producto de esta sesión fue la creación de un origami con forma de pez, para ser adornado con un poema. La agenda se enfocó a propiciar el juego y la escritura de la poesía, así también como el seguimiento de reglas e indicaciones para poder elaborar su origami.

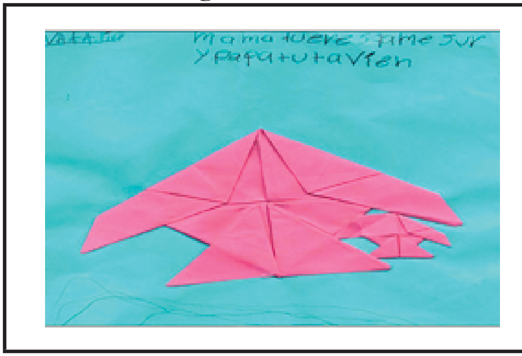
b) Descripción de la agenda y de los resultados

La portada del libro fue explorada, los niños señalaron sus elementos y mencionaron predicciones sobre el contenido: "es un niño que va al mar tres veces y tira una botella con cartas adentro"; otros alumnos pidieron que fuera leído el texto de la contraportada. Realicé la lectura vicaria correspondiente.

Con respecto a los productos de los niños, se apreciaron algunos poemas con la estructura de cuatro versos y con

rimas, tales como el escrito por Marisol. Además, Natalia, una de las alumnas que menos había participado en las sesiones pasadas, logró escribir no solo su nombre, sino que también dos pequeñas frases, en las que dejó ver que iban dirigidas a sus padres:

Figura 6. Poema de amor a los padres

	*[Transcripción]* Mamá eres amor Y papá tú también

Fuente: Fotografía propia.

Con respecto a la lista de cotejo, esta arroja que finalmente se logró la participación de todos los alumnos, construyeron sus origamis y algunos pidieron la explicación de los pasos que se les dificultaron más. Al igual que Marisol y Natalia, muchos de los niños aceptaron el reto de escribir sus poemas sin vacilaciones. Algunos de ellos solo preguntaron si debían ser para alguien en específico o si podían elegir al destinatario, o sobre la extensión esperada. Fue una grata experiencia.

Reflexión de la cuarta fase del espacio de lectura

Fue posible confirmar las afirmaciones realizadas desde la teoría, acerca de la forma de fortalecer el proceso de

alfabetización basándose en los textos líricos en espacios propicios que faciliten el uso del lenguaje con diversos fines. Existen otras maneras para generar la necesidad de expresarse, pero la lectura y escritura de poemas pone de relieve la emoción y la sensibilidad; así, encontré buenos resultados a pesar de que se incursionó poco con la literatura de poemas. Todo ello hace que, poco a poco, la escritura convencional sea apropiada por el niño.

CONCLUSIONES

Esta investigación ha corroborado la validez de la teoría de la alfabetización inicial a través del uso de materiales de lectura del tipo lírico, para fortalecer el proceso natural de lectoescritura que siguen los infantes, quienes aprenden a leer en situaciones alfabetizadoras, propiciadas con la lectura vicaria.

La mediación de la lectura es un proceso creador de condiciones que refuerzan el interés, necesidad y placer por la lectura, y se ha corroborado la importancia de propiciar la labor del mediador. Los resultados obtenidos evidenciaron avances con la participación, emoción y escritura que fueron generadas en las diversas actividades propuestas.

Dotar de secuencias de actividades, pensadas para reafirmar y fortalecer el proceso de la alfabetización inicial, vislumbra un avance significativo. Ofrecer a los alumnos un proceso natural en la adquisición del lenguaje resulta en una mejora en la expresión escrita, la escritura convencional y la participación en el ambiente de aprendizaje.

Si bien el programa de estudios oficial no se apoya de manera

específica en este género con profundidad, con la elaboración de este trabajo se corroboró que los alumnos de primer grado sí cuentan con referentes de haber vivido situaciones de contacto con textos líricos, como es mencionado en la teoría.

Con los resultados obtenidos, se puede afirmar que el crear condiciones que ayuden al niño a desenvolverse es un punto clave para el éxito de cualquier actividad de aprendizaje.

En la práctica pudo analizarse el impacto generado por la mediación con este tipo de textos, que permiten al infante transitar a una escritura convencional y detona otros aspectos: un clima de armonía en el salón de clases, la expresión libre de ideas y la promoción de la lectura como un acto necesario y divertido.

Las concepciones de los padres y docente con respecto al acercamiento desde el género lírico en la formación lectora, corrobora las teorías en torno a los primeros contactos del infante con estas prácticas. Con respecto a los factores que causan el alejamiento al dejar la infancia, no se pudieron determinar con seguridad y podrían ser motivo de otra investigación.

El proceso de adquisición natural de la alfabetización fue acompañado de materiales literarios de calidad, elegidos a través de la indagación de catálogos y el análisis de expertos, como en el caso de la *Guía IBBY*. Aunado a ello, la creación de un clima de apoyo que favorezca la participación de todos los integrantes, logra que la lectura se perciba como un recurso apto y lúdico para la comunicación y expresión.

Se justifica un uso mayor de la lírica dentro de la educación básica, para ayudar al estudiante a disfrutar de un universo lector más amplio en el proceso de alfabetización inicial, pues

recupera el proceso natural de adquisición de la lengua, a través de conocimientos y vivencias previas del estudiantado.

El mediador encargado de la lectura es importante como una entidad externa que genera una actividad atractiva para el educando, lo cual se ratificó con los comentarios de emoción en los niños cada vez que se llegaba a leer con ellos.

El mediador de lectura debe manejar el material que compartirá a la perfección, poniendo en práctica las modulaciones de voz necesarias para una buena lectura en voz alta, que le permita al alumno comprender y sentir el texto.

La lectura y la escritura surgen de un proceso que inicia en el vientre materno, con la asociación de sonidos y ritmo, trascendiendo con el nacimiento y la primera infancia con las canciones de cuna y los arrullos que seres cercanos comparten habitualmente, como un acto natural para dormir al bebé.

Estas actividades no se producen porque sea un don, una vocación o talento de la persona. Los actos de lectura son de carácter exigente, presentan dificultades al lector inicial, requieren dedicación y acompañamiento, ya que existen diferentes factores que afectan e inciden en el proceso de lectura.

Es necesario exponer a los estudiantes a diversos portadores de textos para que ellos puedan forjarse una identidad lectora, recordando que todos somos diferentes, por ende, no compartimos los mismos gustos. Es atractivo proponer situaciones donde puedan elegir libremente, lo cual causa una mayor expectativa ante las actividades propuestas.

Si el alumno selecciona sus materiales de lectura, ello convierte al trabajo en un acto lúdico e interesante; con esta

conquista se fortalece la lectura por placer, tan necesaria para nuestra formación como seres humanos.

REFERENCIAS

Baranda, M. (2008). *Arrullo*. México: El Naranjo.

Barrientos, C. (1999). *Claves para una didáctica de la poesía*. Barcelona: Graó.

Blasco, J. y Pérez, J. (2007). *Metodologías de investigación en educación física y deportes: ampliando horizontes*. Barcelona: Club Universitario.

Calvo, M. (2010). *Poesía con niños. Guía para propiciar el encuentro de los niños con la poesía*. México: Conaculta.

Calvo, M. (2015). *Tomar la palabra. La poesía en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.

Camastra, C. (2007). *Ariles y más ariles. Los animales en el son jarocho*. México: El Naranjo.

Cassany, D. (1996). La cultura de la escritura: planteamientos didácticos. Hacia una didáctica de los procesos de composición del texto escrito. *Aspectos didácticos de lengua y literatura*. (8). 11-46. Recuperado de https://www.academia.edu/18396623/La_cultura_de_la_escritura_planteamientos_did%C3%A1cticos

Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Chambers, A. (2013). *El ambiente de lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Cova, Y. (2004). La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 5 (2), 53-66.

Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, (3), 1-52.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2005). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2006). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.

Gallardo, I. (2010). La poesía en el aula: una propuesta didáctica. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10 (2), 1-28.

Garrido, F. (1999). *Cómo leer mejor en voz alta. Guía para contagiar la afición a leer*. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Garrido, F. (2004). *Para leerte mejor. Mecanismos de la lectura y de la formación de lectores*. México: Planeta.

Gomá, J. (2004). *Imitación y experiencia*. Cartagena: Pre-textos.

Goodman, K. (1986). *Lenguaje integral*. Venezuela: Venezolana.

Gutiérrez, E. (2008). Las grabaciones en video de secuencias didácticas como instrumento de observación, análisis y reflexión para la evaluación y autoevaluación de la práctica docente En Pastor, S. y Roca, S. (ed.) *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua*. Alicante: Universidad de Alicante Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3192795.pdf

Hanán, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Bogotá: Norma.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

IBBY. (2015). *Guía de libros recomendados para niños y jóvenes 2015*. México: IBBY México; Conaculta.

IBBY. (2018). *Guía de libros recomendados para niños y jóvenes 2018*. México: IBBY México; Conaculta.

Jeffers, O. (2010). *El corazón y la botella*. México: Fondo de Cultura Económica.

Kaufman, A. (2007). *Leer y escribir: el día a día en las aulas.* Buenos Aires: El abecé de...

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* Barcelona: Graó.

Lerner, D. (2002). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario.* México: Fondo de Cultura Económica.

López, G. y Roger, S. (2014). El diario del profesor como herramienta de evaluación cualitativa de un programa para aprender a pensar. *Revista Talento, Inteligencia y Creatividad (Talincrea).* 1 (1), 3-26.

López, M. (2009). ¿Qué y cómo leen los niños más pequeños? La construcción de espacios de lecturas compartidas. Ponencia del 9° *Congreso Nacional de Lectura "Los niños son un cuento. Lectura en la primera infancia"*, Fundalectura. 22° Feria Internacional del libro de Bogotá.

Marchesse, F. (1989). *Diccionario de retórica, critica y terminología literaria.* Barcelona: Ariel.

Mejuto, E. (2016). *La casa de la Mosca Fosca.* México: Kalandraka.

Minhós, I. (2008). *¿Eres tú?* México: Fondo de Cultura Económica.

Orlandi, E. (2001). *Discurso y texto: Formulación y circulación de los sentidos.* Brasil: Pontes.

Paso del, F. (2015). *Ripios y adivinanzas del mar.* México: Fondo de Cultura Económica.

Pernas, E. (2003). Animación a la lectura y promoción de la lectura. *Educación y biblioteca.* 15, 49-125.

Petit, M. (2008). *Lecturas del espacio íntimo al espacio público.* México: Fondo de Cultura Económica.

Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis.* México: Océano.

Piloña, G. (2004). *Guía práctica sobre métodos y técnicas de investigación documental y de campo.* (5a ed.). Guatemala: CIMGRA.

Quizhpe, A. 2012. *Estrategias básicas de mediación lectora.* Segunda

entrega. Diario Centinela. Recuperado de http://diariocentinela.com.ec/estrategias-de-mediacion

Real Academia Española [RAE]. (2018). Definición. Edición Tricentenario. Rae.es. Recuperado de https://dle.rae.es/?id=NPQgwbU

Rojas, R. (2002). *Investigación-acción en el aula. Enseñanza-aprendizaje de la metodología.* (5aed.). México: Plaza y Valdés.

Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración.* México: Fondo de Cultura Económica.

Ruiz, M. (2014). *Canciones del colibrí. Rimas de América Latina.* México: Macmillan Castillo Infantil.

Secretaría de Educación Pública. (2012). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo.* México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la educacin Integral. Educación Primaria. 1°. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación.* México: Autor.

Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura.* (16ª ed.). Barcelona: Graó.

Spang, K. (2011). *Géneros literarios.* Madrid: Síntesis.

UNESCO. (2006). *Educación para todos: la alfabetización, un factor vital: informe de seguimiento de la EPT en el mundo.* París: Unesco.

Valentín, E. (2010). *Análisis de los Distintos Métodos de Enseñanza-Aprendizaje de Lectura en la Niñez Temprana. (Tesina de Maestría).* Puerto Rico: Universidad Metropolitana.

Vernon, S. (1996). Tres distintos enfoques en las propuestas de alfabetización inicial. *Básica, Revista de la escuela y el maestro.* 9, 63–71.

Villar, P. (2012). *Tres veces tres la mar.* México: El Naranjo.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje.* Buenos Aires: Paidós.

Walsh, M. (2001). *La poesía en la primera infancia.* Conferencia impartida en el congreso OMEP de 1964. Revista Educación y Biblioteca, 13 (124), pp. 52-57.

ANEXOS

Anexo 1. Rasgos fundamentales del género lírico

Núm.	Descripción
1	Interiorización. Lo externo se aprehende como interno. La alteridad del poeta produce una fusión con la realidad. Es la clave de lectura de toda poesía lírica tradicional donde haya elementos de la naturaleza.
2	No hay “historia”. No existe combinación de una trama con figuras, tiempo y espacio; no hay principio ni fin. Presenta figuras, espacios, tiempos, como soportes (casi siempre simbólicos) del tema abordado.
3	Predilección por la “instantánea”. La vivencia posee una naturaleza breve e intensa. El poeta no elabora una trama, pero tampoco una argumentación, más propio de un ensayo, con coherencia externa.
4	Profundización en un solo aspecto. Se vincula con la brevedad; en la lírica prevalece la verticalidad, frente a la horizontalidad propia de otros géneros.
5	Función poética. Los sonidos, palabras y oraciones adquieren valor estético por sí mismos. Prevalece el carácter connotativo del lenguaje; su potencia sugestiva requiere la colaboración intensa del receptor.
6	Métrica. La versificación no es un requisito indispensable de lo lírico; existe el poema en prosa. No obstante, la forma métrica es un poderoso elemento estetizador que eleva el lenguaje por encima de lo cotidiano.
7	Ritmo. Relacionado con la métrica, aunque también puede haber ritmo en la prosa. El ritmo es el centro neurálgico de la lírica, pues posee orígenes musicales.

Núm.	Descripción
8	Carácter oral. Por su raíz musical, la percepción auditiva del texto lírico es la forma más adecuada de su recepción; en la lectura silenciosa los elementos asonantes resuenan dentro del lector.
9	Musicalidad. Rasgo de mayor amplitud que el ritmo, ya que la música no solo se fundamenta en grupos de tónicas y átonas, pausas, sino en la "melodía", a través de las combinaciones fónicas.
10	Comunicación lírica, directa o diferida. En la lírica de tipo cancioneril la emisión y recepción suelen ser simultáneas, sin grandes problemas de interpretación; en la lírica de tipo monológico e intimista suele darse un espacio temporal, con ciertas dificultades de comprensión por su carga subjetiva.

Fuente: Elaboración propia, a partir de Spang (2011, pp. 58-62).

Anexo 2. Cuestionario para padres de familia



Benemérita Escuela Normal Veracruzana

"Enrique C. Rébsamen"

Encuesta para los padres de familia acerca de las actividades de lectura de sus hijos

> La presente encuesta tiene como objetivo obtener información acerca de las actividades y prácticas de lectura cotidianas de su hija o hijo en su hogar. Los resultados serán confidenciales y resultarán útiles en la elaboración de un documento de investigación realizado durante el séptimo y el octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Por lo cual, se agradece de antemano su colaboración con esta actividad.

I. Datos de identificación

Nombre del alumno: ______________________ Fecha: ____________

Edad: ________ Sexo: ________ Fecha de nacimiento: ______________

Nombre del padre: ____________________ Ocupación: ____________

Nombre de la madre: __________________ Ocupación: ____________

II. La lectura y su hijo

1. ¿Su hijo ya sabe leer? [Sí] [No]
2. ¿Lee cuentos con su hijo? [Sí] [No]

    2.1. De ser así, ¿Cuándo realiza esa actividad?

    ____

3. ¿A su hijo le gusta compartir actividades de lectura? [Sí] [No]
4. ¿Cuál es el cuento favorito de su hijo? ______________________
5. En casa, ¿ustedes leen otros materiales además de cuentos? [Sí] [No]

    5.1 ¿Cuáles? ____

III. Arrullos, rondas y poemas

6. ¿Ha cantado arrullos, rondas o canciones para su hijo? [Sí] [No]

    6.1. ¿Cuándo y cuáles?______________________________

7. ¿Actualmente lee poemas con su hijo? Sí No

7.1. De ser así, ¿recuerda cuáles poemas han leído?

____

8. ¿Tienen algún poema favorito? Sí No

8.1. ¿Cuál? ____

Anexo 3. Categorización de las respuestas de padres de familia

Categorías	Preguntas	Respuestas
El género lírico en la vida cotidiana	6. ¿Ha cantado arrullos, rondas o canciones para su hijo?	La mayoría reconoce que ha cantado arrullos con sus hijos; gran parte de ellos no lo sigue haciendo, pues es considerada una acción realizada para bebés.
	7. Actualmente, ¿lee poemas con su hijo?	Casi en su totalidad, los padres afirman que no leen o han leído poemas con sus hijos; algunos afirman que los niños han leído poemas en la escuela para las mamás.
	8. ¿Tienen algún poema favorito?	Todos los padres mencionan que sus hijos no tienen algún poema favorito; al extenderse la pregunta a ellos, la mayoría responde que nunca ha leído poemas.
Promoción del gusto por la lectura	2. ¿Lee cuentos con su hijo?	La mayoría de los padres de familia refiere compartir espacios con sus hijos donde lee cuentos con ellos; sin embargo, no logra especificar el momento en que es realizada dicha actividad.
	5. En casa, ¿ustedes leen otros materiales además de cuentos?	Casi en su totalidad de los padres de familia afirma leer otros tipos de texto además de los cuentos; la mayoría relaciona estos textos a sus tareas.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 4. Categorización de respuestas de la docente

Categorías	Preguntas	Respuestas
Ideas sobre el género lírico	10. ¿Acostumbra a leer textos líricos, incluidas rondas, canciones y poemas con sus alumnos?	Afirmó que el uso de este tipo de textos la ayuda a llamar y centrar la atención de los alumnos.
	3. ¿Acostumbra a leer poemas por gusto personal?	Comentó que no lee poemas debido a que no son de su agrado personal.
	4. ¿Tiene algunos poemas favoritos?	No tiene poemas favoritos.
Gusto por la lectura	1. ¿Qué es para usted la lectura?	Es una manera de conocer, saber viajar y echar a volar la imaginación.
	2. ¿Qué tipo de textos le gusta leer?	Expresó diversos tipos de textos entre sus gustos personales, ninguno con relación a lo lírico.
Fomento de alfabetización	8. ¿Cómo propicia que los alumnos aprendan a leer?	Ha propiciado la lectura con los alumnos a través de métodos acordes a las necesidades de cada uno y con situaciones de lectura y escritura.
	9. Cotidianamente, ¿usted lee materiales adicionales a los libros de texto del alumno?	Reconoció la necesidad de contar con otros materiales adicionales a los libros de texto, los considera una guía solamente; al otorgar mayor variedad de lectura, los alumnos pueden entender mejor.

Categorías	Preguntas	Respuestas
	5. ¿Hay biblioteca en la escuela?	Mencionó que sí hay una biblioteca escolar, pero sin bibliotecario, lo que dificulta el acceso a todos los materiales, debido a varias circunstancias como su organización
	6. ¿ La escuela propone actividades de fomento a la lectura?	Argumenta que no existe realmente una actividad de fomento, ya que no se lleva a cabo con regularidad ni con orden.
	7. ¿Hay biblioteca en el aula?	Aunque cuenta con biblioteca del aula, aunque es muy difícil mantenerla abierta, pues se comparte el aula con otros dos turnos y no cuenta con un espacio propio dentro del aula para la lectura. El acceso al material es semanal. La lectura es practicada diariamente con ayuda de los libros de texto.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 5. Ejemplo de agenda de lectura

Agenda: El corazón y la botella	Nombre: Daniel Campos Vázquez
Primer grado de primaria	Fecha: jueves 7 de febrero de 2019

Tema	Objetivo	Actividad	Tiempo	Materiales	Bibliografía
Escritura	Que los participantes reconozcan la sala de lectura como un espacio de interacción con la lectura de textos.	Exploración de la portada del cuento, lectura del título.	5 min.	Jeffers, O. (2010). *El corazón y la botella*. México: Fondo de Cultura Económica.	Chambers, A. (2013). *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
		Lectura vicaria de El *corazón y la botella*.	15 min.		Petit, M. (2008). *Lecturas del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
		Comentarios acerca de cómo se expresan los sentimientos en la familia.	10 min.	Pinturas, hojas blancas, lápices, pegamento.	
				Corazones de papel.	
		Elaboración de tarjeta para un ser querido.	20 min.		
		Lectura de los mensajes.	5 min.		

Anexo 6. Ejemplo de lista de cotejo

Benemérita Escuela Normal Veracruzana

Licenciatura en Educación Primaria

Lista de cotejo Actividad: Narración oral de arrullos y canciones de cuna Escuela Primaria "Adolfo L. Sosa", 1° B			
Alumnos	Criterios		
	Se interesa en la lectura	Identifica las canciones de cuna que le cantaban	Participa en la lectura de su canción
1. Marco	X	X	X
2. Alejandro	X	X	X
3. Anelí	X	-	-
4. Alexia	X	X	X
5. Orlando	X	-	-
6. Jesús	X	-	-
7. Pedro	-	X	X
8. Natalia	X	X	-
9. Marisol	X	X	X
10. Óscar	X	X	-
11. Dulce	X	-	-
12. Manuel	X	-	-
13. Roberto	-	-	-
14. Mauricio	-	X	-

UNA SALA DE LECTURA EN SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA. ALFABETIZACIÓN Y FOMENTO DE LA LECTURA

Ogeid del Carmen Salamanca Morales

A mi familia, maestros y estudiantes

Se presenta el estudio cualitativo “Una sala de lectura en segundo grado de primaria. Alfabetización y fomento de la lectura”. Inicio con información acerca del problema, su relevancia y las razones que me motivaron para emprender esta investigación.

El Marco referencial se conforma con los aportes de diversos autores vinculados con temas de alfabetización y fomento de la lectura, su perspectiva por la Secretaría de Educación Pública a través del programa curricular 2011 para el segundo grado de primaria en la asignatura de Español, y se aborda cómo promover el gusto por la lectura con el uso de materiales literarios.

En el Marco metodológico incluyo los rasgos de los participantes, las técnicas e instrumentos empleados para recabar información y la estrategia de intervención elegida,

así como el análisis de los datos de los instrumentos de diagnóstico.

Muestro los resultados obtenidos del proceso de análisis e interpretación de los datos en las sesiones con las agendas de lectura. Ahí surgieron redes de sentido que me permitieron construir las conclusiones y recomendaciones.

INTRODUCCIÓN

En este documento presento la tesis para obtener mi título como Licenciada en Educación Primaria en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen". El problema de estudio fue la desvinculación que existe entre la alfabetización en la escuela primaria y el fomento de la lectura literaria.

Ello dio origen a las preguntas de investigación: ¿cómo vincular la alfabetización formal y el fomento de la lectura literaria? y ¿por qué vincular la alfabetización formal y la lectura literaria con salas de lectura? Para su respuesta, emprendí una investigación cualitativa de corte etnográfico, porque la principal fuente de datos fue el aula, donde fungí como observadora participante en el grupo de estudio. El objetivo fue fomentar la lectura literaria e informativa en estudiantes del segundo grado de primaria a través de una sala de lectura.

Con el soporte teórico y metodológico, expongo la estrategia de una sala de lectura para propiciar la alfabetización de los estudiantes, fomentando el gusto por la lectura, y cómo puede

entrelazarse la literatura infantil con contenidos programáticos de diversas asignaturas, de manera amena para los niños.

Concluyo con la importancia de proveer a las escuelas con material literario pertinente, según el nivel lector del grupo de participantes. Por último, seleccioné algunos instrumentos utilizados para recabar los datos de esta investigación.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Justificación

Las razones que motivaron esta investigación se ubican en tres ámbitos. El personal, porque en la adolescencia comprobé la facultad reparadora de la literatura, en tanto una cualidad que los lectores casi siempre experimentan cuando leen una obra donde el camino de la historia contribuye a organizar su propia vida (Petit, 2001, p. 70). Como docente, considero que los procesos de alfabetización se enriquecen por el contacto con material literario de calidad, y resulta cada vez más necesario que los niños, desde muy pequeños, tengan oportunidades de interactuar con la lengua escrita y no solo hasta que ingresan a la escuela primaria, donde deberían fortalecerse estas experiencias previas.

Por ello, es pertinente que el maestro domine técnicas como la lectura en voz alta de textos literarios en el aula y fomente en los alumnos el gusto por la lectura y la escritura. Para Cerrillo, “leer no es un juego, sino una actividad cognitiva y comprensiva enormemente compleja, en la que intervienen

el pensamiento y la memoria, así como los conocimientos previos del lector" (2005, p. 54). Recordemos que la escritura va más allá de la producción de marcas gráficas e incluye su interpretación (Ferreiro y Teberosky, 1991, pp. 127-128).

Por último, desde el ámbito social, Morin afirma que pertenecemos a una sociedad multidiversa, constantemente bombardeada por la información y la comunicación (2000, pp. 48-49). Somos partícipes de muchas experiencias que involucran el lenguaje, desde lo sencillo hasta lo complejo: ellas demandan conocimientos adquiridos al formar parte de actividades colectivas, que al transferirse a la escuela podrían ser entendidas como las prácticas sociales del lenguaje (SEP, 2011b, p. 23).

El *Plan de estudios 2011* para Educación Básica propone, en la asignatura de Español, que los niños en los dos primeros años de educación primaria adquieran algunas destrezas y habilidades para seguir desarrollando competencias comunicativas. Estas consisten en evidenciar habilidades de escritura y de lectura, pero es importante que conozcan algunas estructuras de portadores de textos, sean literarios o informativos (SEP, 2011b, p. 48).

En este documento se retoma la definición de alfabetización de Emilia Ferreiro, como el proceso de adquisición y asimilación del lenguaje existente en el contexto, que es afectado y puede ser potencializado en el aula (1997, pp. 53-54). El ambiente áulico debe ser alfabetizador para que los chicos adquieran conocimientos y destrezas comunicativas. Cuando ellos cuentan con contextos familiares que favorecen las oportunidades para leer y escribir, se facilita la alfabetización inicial, la cual consiste en comprender el

proceso de construcción y el sentido de lo escrito, así como las reglas para su uso y representación, pues los niños van identificando el funcionamiento del sistema de escritura poco a poco, desde temprana edad.

En la primaria, para la asignatura de Español se espera que los estudiantes adquieran elementos que les permitan usar el lenguaje con eficacia, como herramienta de comunicación, para seguir aprendiendo, a partir de cinco competencias que estructuran aspectos centrales de los programas de estudio. En particular, los alumnos de entre ocho y nueve años deben leer en forma autónoma una diversidad de textos con múltiples propósitos (aprender, informarse o divertirse), emplear la escritura para comunicar ideas, organizar información y expresarse (SEP, 2011a, p. 45).

Es importante que los docentes comprendan que las prácticas de leer y escribir adoptan modalidades diferentes tanto para su escritura como para su lectura, según la experiencia lectora, el tipo de texto que se lee o el propósito con el cual se escribe. El funcionamiento y uso del lenguaje se relaciona con la necesidad de que las producciones orales y escritas sean comprendidas por los otros. Por ello, se promueve la participación en eventos comunicativos orales en la escuela y la presentación de información de acuerdo con alguna estructura dada por los portadores de texto para que, en compañía del maestro y del grupo, se generen explicaciones y argumentos (Carrera y Mazzarella, 2001, p. 44).

Asimismo, el Programa Nacional de Lectura (Segob, 2013) se halla íntimamente relacionado con los materiales insertos en las bibliotecas de aula, es decir, los Libros del Rincón. Estos acervos han sido seleccionados por expertos;

se sugiere que sean consultados por niños y empleados por los docentes en actividades permanentes. Desde la *Estrategia Estatal de Fomento a la Lectura y la Escritura* (SEV, 2016, p. 21), este programa prevé que en la escuela se incorpore el enfoque funcional y comunicativo del lenguaje, para que los niños interactúen con producciones orales y escritas, adaptadas a sus necesidades. Leer no se concibe como una tarea escolar más, sino como una actividad cotidiana, que enriquece su formación de manera atractiva para ellos.

Para esta investigación, se ha tomado como referente la definición de lectura de Louise Rosenblatt, en tanto una actividad que se produce cuando el lector se apropia de la obra a partir de sus sentimientos y saberes, con un intercambio de ideas respecto al sentido del texto (2002, p. 53). Además, se entiende que una sala de lectura constituye un espacio de información y crecimiento (personal e intelectual), donde se respeta el proceso natural de la lectura y se disfruta la palabra escrita con la labor de un mediador. Estos conceptos se retomarán en el Marco referencial.

En la vida cotidiana, la literatura ha adquirido funciones interesantes. Uno de los principales objetivos es coadyuvar al lector en la comprensión de quién es, a través de diversas situaciones problemáticas y de solución expuestas en la lectura, con temas variados (Pennac, 2004, p. 65). Quienes leen literatura son personas que demuestran mayor empatía, su cosmovisión se enriquece porque observan el mundo desde distintas perspectivas y, en consecuencia, adquieren "la capacidad de sentir compasión o de identificar[se] con las experiencias de los demás [que] es uno de los más preciados atributos humanos" (Rosenblatt, 2002, p. 64).

Al iniciar a niños en la lectura de textos literarios, se recomienda que las historias sean de interés para ellos, tengan tintes de humor que atraigan, mantengan su atención y los envuelvan en las hazañas de los personajes para que evoquen las situaciones planteadas. Eventualmente, ellos serán quienes recomienden materiales de lectura, leídos a su ritmo, compartidos con reflexiones, análisis, recuerdos y opiniones propias.

Pareciera que el programa oficial de estudios (SEP, 2011b) y el PNL se complementan y entrelazan a través de las teorías y las investigaciones de autoras como Margarita Gómez Palacio, con las estrategias para la comprensión lectora (1999), o Emilia Ferreiro, quien abordó el proceso de adquisición de la lectura y escritura (1991). Lamentablemente, suelen quedarse como ideas en papel, porque los objetivos en común y las estrategias que pueden sumarse con diversos materiales de lectura, se olvidan en la labor docente, ante el sinfín de trámites administrativos que conlleva la labor en las escuelas, entre otros motivos. Así, se llega al motivo del tema de esta investigación, que consiste en la desvinculación que existe entre la alfabetización que tiene lugar en la escuela primaria y el fomento de la lectura literaria.

Preguntas y objetivos de la investigación

Para este trabajo, he planteado dos preguntas de investigación. La primera es: ¿cómo vincular la alfabetización formal y el fomento de la lectura literaria? Por ello, se ha propuesto, como actividad permanente en el aula, una sala de lectura que

facilite y estreche estas dos tareas para beneficio de los niños. Su relevancia se orienta por la segunda pregunta: ¿por qué vincular la alfabetización formal y la lectura literaria con salas de lectura?

El propósito de esta investigación fue la lectura literaria con estudiantes del segundo grado de educación primaria, a través de la aplicación de agendas de lectura con libros tipo álbum, sustentada teóricamente. El desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio del lenguaje es la finalidad del campo de formación Lenguaje y Comunicación (SEP, 2011b, p. 199), además de propiciar el ambiente para otros aprendizajes que los alumnos deben evidenciar al terminar este grado, en su mayoría relativos al proceso de alfabetización e integrados al programa curricular.

El objetivo general fue fomentar la lectura literaria e informativa en estudiantes del segundo grado de educación primaria por medio de una sala de lectura. En cuanto a los objetivos específicos, se pretendió:

- Elaborar y aplicar instrumentos de investigación para conocer los entornos alfabetizadores de los alumnos.
- Conocer la concepción de los docentes en cuanto a la formación de lectores.
- Conocer el acercamiento de los padres de familia en la formación lectora de sus hijos.
- Potencializar el proceso de alfabetización desde la perspectiva de Ferreiro.
- Fomentar la lectura, la escritura, la narración oral y el juego a través de agendas de lectura.
- Favorecer aprendizajes correspondientes al segundo grado de educación primaria.

MARCO REFERENCIAL

Entre los autores revisados se encuentran: Emilia Ferreiro, para identificar el proceso natural de adquisición de la lengua escrita y la influencia del contexto en este proceso; Aidan Chambers y Vázquez, quienes determinan los rasgos de los materiales atractivos para los niños y cómo lograr un ambiente alfabetizador respetuoso y eficaz; Margarita Gómez Palacio, Graciela Montes, Daniel Pennac y Michèle Petit, para reconocer las actitudes, emociones y conocimientos generados cuando se es lector. Además, los *Programas de estudio 2011* y el PNL permiten vincular aprendizajes de segundo grado con la estrategia utilizada.

Acerca de la alfabetización

Ferreiro sostiene que la alfabetización es un proceso práctico y evolutivo de la adquisición de la lengua escrita, a través de objetos culturales (1997, p. 124). Ella diferencia entre alfabetización inicial y la permanente. Para Goodman, la primera corresponde al aprendizaje del lenguaje integral con propósito y relevancia, a la participación del docente como facilitador y a las estrategias orientadas a la adquisición de la lectoescritura (1986a, pp. 10-12); esta etapa concluye con el empleo del lenguaje escrito de manera convencional, es decir, cuando los niños transitan en el último nivel de adquisición de la lengua escrita.

La alfabetización permanente o lectoescritura en desarrollo, es un proceso caracterizado por involucrar a

los estudiantes en "eventos auténticos de habla y escritura" (Goodman, 1986a, p. 37). Así también se debe considerar a la alfabetización como un proceso que dura y se enriquece toda la vida, producto de la interacción de los sujetos en su contexto (Anderson y Teale, 1986, pp. 287-288).

Los niveles de adquisición de la lengua escrita

Casi siempre los docentes aseguran que es complicado identificar y registrar el proceso que los niños transitan para adquirir saberes relacionados con la lengua escrita. Ferreiro dedicó la mayor parte de sus estudios a esta evolución. Al cabo de diferentes investigaciones, observó que los resultados se complementaban y seguían un patrón. Categorizó los saberes del proceso de alfabetización inicial en niveles de adquisición de la lengua escrita:

Tabla 1. Características de los niveles de adquisición del lenguaje

Nivel	Características
Pre-silábico	No existe correspondencia entre grafema y fonema. Hipótesis de cantidad y variedad.
Silábico	Correspondencia entre grafema y fonema. Hipótesis silábica.
Silábico-alfabético	Representación de sílabas de forma completa o una letra por sílaba, con valor sonoro convencional.
Ortográfico	Detectan todos los sonidos y los representan adecuadamente con su letra.

Fuente: Elaboración propia a partir de Ferreiro (1991, p. 5)

Estrategias de lectura

Gómez Palacio plantea estrategias que el lector desarrolla y ejercita con su intervención en momentos significativos durante su contacto con el texto (SEP, 1999, p. 13): *muestreo*, cuando los lectores toman del texto palabras, imágenes o ideas que funcionan como índices para predecir el contenido; *predicción*, al comenzar con la lectura, los niños observan el libro y, a partir de la portada, con su conocimiento sobre el mundo predicen el contenido del material que se les presenta; *anticipación*, los lectores, aunque no se lo propongan, mientras leen o siguen la lectura, adelantan lo que ocurrirá, con ideas relacionadas con el tema o al anticipar alguna palabra o una categoría sintáctica, como un verbo o sustantivo; *confirmación* y *autocorrección*, las predicciones y anticipaciones de los lectores generalmente son acertadas y coinciden con lo que aparece realmente en el texto.

Cuando la lectura muestra que la *predicción* o *anticipación* fue incorrecta, debe rectificarse; la *inferencia* es la posibilidad de derivar o deducir información que no aparece explícitamente en el texto, pero se deduce del contenido previamente leído; el *monitoreo* consiste en evaluar la propia comprensión alcanzada durante la lectura, lo que conduce a detenerse y volver a leer o a continuar encontrando las relaciones de ideas necesarias para la creación de significados.

Perspectiva de Ana Teberovsky de la enseñanza de la escritura

Teberosky señala que la enseñanza de la escritura no debe separarse de la enseñanza de la lectura. Para los niños es difícil releer los propios textos y, en la actualidad, se necesita leer, escribir y tener conciencia de que todo producto realizado es perfectible. Además, los "escritores puedan incorporar lo escrito en todas sus actividades cognitivas: en la memorización, en la exposición oral, en la resolución de problemas y en la organización del conocimiento" (Teberosky, 1992, p. 6).

Asimismo, afirma que es importante procurar que los chicos se rodeen de un ambiente alfabetizador, es decir, un espacio y momento con oportunidades para observar cómo se emplea la escritura para comunicarse, e involucrarse poco a poco en las prácticas que observan para acercarse a materiales como libros, revistas, cuentos: textos que les permitan tener contacto con el mundo del lenguaje escrito.

Los *Programas de estudio 2011* para segundo grado de primaria proponen que, en Español, los ámbitos para cada bloque del ciclo escolar sean orientados por las prácticas sociales del lenguaje (PSL) que se realizan en casa, la calle y la escuela. El currículo sugiere que los alumnos participen eficientemente en diversas situaciones de comunicación oral, lean comprensivamente variados tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento, participen en la producción original de textos escritos, reflexionen consistentemente sobre las características, funcionamiento y uso del sistema de escritura (aspectos gráficos, ortográficos, de puntuación y morfosintácticos), conozcan y valoren la

diversidad lingüística y cultural de los pueblos de nuestro país e identifiquen, analicen y disfruten textos de diversos géneros (SEP, 2011b, pp. 41-49).

Sugerencias de los *Programas de Estudio 2011* para aprendizajes de la lengua en segundo grado de primaria

El trabajo realizado en las aulas de primaria para favorecer aprendizajes de la lengua se organiza en bloques de estudio divididos en ámbitos. En cada uno se destina una práctica social del lenguaje que orientará el contenido a desarrollar. Las prácticas sociales son formas de interacción entre los seres humanos (SEP, 2011b, p. 227), presentes con las formas diversas para comunicarse entre sí. Ellas sufren modificaciones con el paso del tiempo y con la participación en las actividades mismas, así como por los aportes científicos y tecnológicos de la sociedad actual, para la comunicación de la información.

Tabla 2. Prácticas sociales del lenguaje

Bloque	Prácticas sociales del lenguaje por ámbito		
	Estudio	Lectura	Participación social
I	Ampliar información acerca de un tema.	Escribir y leer fábulas.	Elaborar un juego de mesa con descripciones e ilustraciones.
II	Exponer el	Modificar	Difundir noticias

Bloque	Prácticas sociales del lenguaje por ámbito		
	Estudio	Lectura	Participación social
	proceso de crecimiento, desarrollo o transformación de un ser vivo.	el final del cuento.	sobre sucesos en la comunidad.
III	Registrar información de una exposición en notas.	Reseñar cuentos.	Elaborar carteles publicitarios para promover la higiene bucal.
IV	Investigar un tema para elaborar un álbum.	Elaborar una descripción a partir de una imagen.	Elaborar un platillo a partir de una receta de cocina.
V		Narrar leyendas indígenas.	Elaborar un plan de trabajo para el reuso de los materiales escolares.

Fuente: *Programas de estudio 2011* de segundo grado (SEP, 2011b, p. 52).

Las sugerencias de los *Programas de estudio 2011* fomentan la adquisición de aprendizajes de la lectura a partir de proyectos didácticos y actividades permanentes. El enfoque de la asignatura de Español consiste en recuperar los usos sociales del lenguaje en la escuela con la participación de los estudiantes en prácticas sociales del lenguaje, cuyas situaciones

comunicativas promuevan la oralidad, lectura y escritura. Las actividades permanentes pueden variar su aplicación en las clases, repitiendo o adecuándose, según las necesidades del grupo, como en la programación de aplicaciones de las agendas de lectura propuestas en este estudio.

El trabajo dentro del aula atiende al proceso sociocultural de aprendizajes, esto es, se necesita de la interacción de comunidades de práctica para apropiarse o reconstruir saberes culturales como el uso de la lengua oral y escrita. Así, se organiza la tarea en tres formas: grupal, pequeños grupos e individual.

Con la lectura en voz alta de cuentos, se sugiere invertir en ello un momento de la sesión y realizar un producto donde se recupere el objetivo, orientado a las habilidades del lenguaje.

Si se acercan a los alumnos diversos textos de uso cotidiano, cuya estructura sea variada y además se les orienta para que reconozcan las diferencias, ellos desarrollarán estrategias para obtener significado de su lectura y aprender sobre el funcionamiento del sistema de escritura (SEP, 2011b, p. 48).

Transversalidad

En la transversalidad, los docentes diseñan y aplican situaciones de aprendizaje con la finalidad de que los estudiantes integren saberes y experiencias desarrolladas desde las diferentes asignaturas de la educación formal. Al propiciar actividades transversales, se busca que los niños practiquen sus respuestas para los retos que demanda una sociedad en constante cambio.

Las temáticas para el trabajo transversal o situaciones socialmente relevantes involucran conflictos de valores en la vida social, relacionadas con desafíos que enfrenta la sociedad en nuestros días, los cuales demandan compromisos éticos y la participación responsable de la ciudadanía:

> Al proponer el trabajo transversal se establece un nexo entre la escuela y un conjunto de necesidades sociales e individuales que demandan la reflexión, la toma de postura y el compromiso colectivo (SEP, 2011b, p. 132).

Los programas curriculares (SEP, 2011b, pp. 132-133) proponen temas transversales desde la asignatura de Formación cívica y ética, para el diseño de las estrategias para la reflexión, aunque no deben ser considerados como los únicos posibles. Por su parte, Tobón explica la transversalidad desde proyectos; para su implementación, se requiere entablar relaciones interdisciplinarias, motivados y articulados por un "nodo problematizador" (2006, pp. 131-132).

Yus enuncia la siguiente afirmación de Pujon y San Martín: "educar en la transversalidad implica un cambio de perspectiva mucho más amplio" (1998, p. 6), debido a que los aprendizajes adquiridos no solo impactan en el desempeño académico de la educación primaria, sino que son la base de los saberes que los alumnos construirán en toda su vida. Un estudiante que demuestra conocimientos para resolver un nodo problematizador en la primaria, tendrá más oportunidades de resolverlo durante su formación académica, con diferente grado de complejidad; eventualmente, utilizará estos conocimientos día a día.

Según Valenzuela (2015), existen tres formas de clasificar los conocimientos: son *declarativos* cuando el estudiante verbaliza o comparte lo que sabe con los demás; *procedimentales*, los vinculados con la adquisición de habilidades y que es más fácil darlos a conocer si se realizan; y *condicionales*, los relacionados con "la capacidad de [los estudiantes] para determinar en qué contexto es posible desarrollar el conocimiento declarativo y procedimental" (p. 2).

Competencias

Desde un paradigma cognoscitivo, Valenzuela define una competencia "como la capacidad de utilizar los conocimientos declarativo, procedimental y condicional para realizar una actividad determinada" (2015, p. 2). Las competencias abordadas desde el paradigma socioconstructivista se definen como "el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones, destrezas, respuestas a las demandas, ejecución de tareas y alcance de metas" (Rodríguez, 2015, p. 250) que, al interactuar en conjunto, favorecen que los estudiantes adquieran aprendizajes para los diferentes sectores de su vida.

En particular, las competencias transversales deben fomentarse en la educación formal para preparar a nuestros estudiantes para una sociedad del conocimiento. Valenzuela enumera las propuestas de competencias transversales necesarias en la educación (2015, pp. 21-22): aprender por cuenta propia, construir conocimiento, investigar, trabajar colaborativamente, resolver problemas, utilizar tecnologías de la información y de las comunicaciones, gestionar

informaciones, desarrollar el pensamiento crítico, interactuar en ambientes multiculturales, comunicar, ejercer principios morales y desarrollar un plan de vida.

Las actitudes que los estudiantes demuestran en el momento de trabajar en colaboración son importantes, pues “debe crearse un ambiente de cooperación que vincule a los miembros de tal manera que ninguno podrá cumplir con la tarea a menos que todos lo hagan” (Farías, 2015, p. 93). Es conveniente esclarecer al grupo con el que se trabaja, la importancia de cumplir con las tareas y responsabilidades asignadas, porque la “falta o debilidad de uno de los elementos pone en peligro el objetivo del grupo” (Farías, 2015, p. 93). El mediador debe identificar las debilidades y fortalezas de cada uno de los miembros del grupo y hacerlas notar como características de los estudiantes que se complementan entre sí, para que cada uno reconozca su valor en el conjunto.

Teoría de la lectura

Según Solé (1995, pp. 3-4), leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, donde el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura. La lectura es un proceso que se construye personalmente de forma individual y en el colectivo, por eso es recomendable la intervención de un mediador.

Gómez Palacio define la lectura como un “proceso flexible” donde el lector da significado al texto a partir de su propio conocimiento (1995, pp. 19-20). Es un caminar cuyos avances y mejoras son producto de reflexiones personales, así que es

pertinente la labor de un mediador que diseñe situaciones de aprendizaje para enriquecer y favorecer su avance progresivo, quien también ejemplificará actitudes relacionadas con la lectura.

Para Rosenblatt (2002), la lectura es una actividad constructiva cuyo punto de partida requiere la interacción entre el lector, el texto y el mediador, ya que solo se realiza cuando se ha observado cómo hacerla. Cuando lee, el lector expone sus vivencias y sentimientos en este proceso; su observación de la sociedad y su participación en prácticas de la lengua le permiten reconocer sus errores y enriquecer su técnica: "la relación entre el lector y los signos sobre la página avanza como en un movimiento de espiral [...] en el cual cada uno es continuamente afectado por la contribución del otro" (Rosenblatt, 2002, p. 53).

Resulta importante que la lectura tenga propósitos claros, que se oriente con un objetivo concreto. Ello puede facilitarse a partir de la planeación de las actividades con secuencia lógica, proporcionada por una estrategia didáctica que permita acercarse a la lectura con el gusto de compartir un texto atractivo para la edad de los lectores.

Ventajas de la lectura

Leer trae consigo beneficios para las habilidades del lector. Algunas de estas ventajas, enumeradas por Garrido (2004, pp. 66-71), son: amplitud de vocabulario, buena ortografía, construcción gramatical, desarrollo de la imaginación, organización del pensamiento, mayor concentración, comprensión,

reflexión, formación de una actitud crítica, lectura veloz, predisposición a escuchar, conocimientos conceptuales, actitudinales o procedimentales.

Además de los aspectos estéticos, la lectura de literatura en la escuela resulta útil cuando se generan ambientes de intercambio de información y conocimiento entre los alumnos: se estimula e incrementa la concentración, el análisis e interpretación de textos, así como se aprende a modular la propia lectura.

Según Colomer, algunos beneficios de leer cuentos a los niños son: "desarrollo del vocabulario, la comprensión de conceptos, el conocimiento de cómo funciona el lenguaje escrito y la motivación para querer leer" (2005, p. 127). La lectura del docente en voz alta y su sensibilidad al contar la historia, ayudan a que los niños se sumerjan en la narración (Patte, 2014, pp. 212-213) y vuelve accesibles obras que, por su lenguaje y extensión, no son preferidos por los niños para leer, pero sí para escuchar y compartir.

Además, la lectura presenta ventajas para el desarrollo personal. Cuando un lector lee con regularidad, comienza a establecer lazos con los textos que frecuenta, "modifica su sentido, desliza su fantasía, su deseo y sus angustias entre las líneas" (Petit, 2001, p. 28). Es común que elija un libro preferido, casi siempre por la posibilidad que el texto brinda al lector de sentir empatía con los personajes, la historia o el momento que el autor plasma en sus líneas. Ese ejercicio permite complementar ideas, construir nuevos aprendizajes, explorar su interior y convertirse en una persona empática con los otros y sus circunstancias.

Sala de lectura y mediación

"Cuando la biblioteca ya está funcionando, es necesario mirar al horizonte y enriquecer nuestro proyecto con más y mejores servicios; esto garantizará dinamismo y renovación permanente" (SEP, 2010, p. 45). Una sala de lectura se organiza en torno a los intereses que expresan sus participantes; en el caso de este estudio, los niños. El ambiente que prevalece debe ser de pertenencia, es decir, quienes asisten a la sala participan en las actividades y sus actitudes son de respeto, tolerancia y compañerismo. Una sala de lectura es un espacio donde conviven la lectura y la conversación, coordinadas por un mediador.

En este contexto, la mediación es un proceso donde el adulto participa como un facilitador sensible entre el libro y los niños. Establece un ambiente que facilita ese acercamiento; la mayoría de las ocasiones, lee textos en voz alta para propiciar que los escuchas lean en tiempo propio, relean sus libros preferidos y conversen con sus pares o con él mismo, entre lecturas. Los mediadores buscan "reconciliar a la gente con lo escrito y los aprendizajes. En efecto, en los espacios más expuestos a las crisis actuales, la relación con la cultura escrita suele ser muy ambivalente" (Petit, 2009, p. 278).

El mediador decide qué leer en la sala de lectura a partir del conocimiento de los intereses de los niños y del tema de la obra; según Patte, "la lectura de [libros] álbumes [...] es un placer generosamente compartido" (2014, p. 211).

a) Fomento[1] de la lectura

Montes refiere que es "el adulto" quien enseña el lenguaje a los niños y, al hacerlo, los está "colonizando". Los niños aún están en proceso de conocer cómo usar el lenguaje y aunque se les den las estructuras o modelos de representación, no se apropiarán de ellos hasta que les resulten significativos; una vez que los reconocen, los comienzan a utilizar como mejor les parece, porque "como lo otorgado tiene sus propias reglas, y sus propias libertades, termina estando mucho más allá del poder del otorgante" (2003, p. 53).

Para Colomer, el fomento de la lectura bien puede ser sinónimo de mediación, entendido como "la presentación" que los adultos hacen entre los niños y los libros (2005, p. 138).

Una vez que comienzan a recorrer el camino de los libros, los lectores son libres de decidir qué leer y las veces que quieran releer una obra; pueden saltarse páginas y leer en el lugar elegido. Si es necesario, pueden hacerlo en voz alta y, cuando lo prefieren, pueden compartir su lectura (Pennac, 2004, pp. 146-152).

b) Selección de libros con IBBY

La Asociación para Leer, Escuchar, Escribir y Recrear, A.C. fue fundada en 1953, en Suiza, como un colectivo que actualmente cuenta con 76 secciones nacionales para impulsar la literatura infantil y juvenil, y fomentar la lectura. Aparece

1 "Fomento" como sinónimo de "intervención", "mediación", "familiarización" o "animación" son términos considerados por Teresa Colomer (2005).

en México en 1979 y en el 2008 se renombró IBBY México/A leer. Entre otras tareas, se propone la recomendación de libros de calidad para atender la demanda lectora de niños y jóvenes (IBBY México, 2018, s/p).

Dicha guía (nombrada en lo sucesivo como *Guía IBBY*), publicada anualmente desde el 2007 con la colaboración de Conaculta (hoy Sedeculta), clasifica los materiales según la etapa de formación lectora que los niños o jóvenes transitan, con una organización similar a la de los Libros del Rincón:

Tabla 3. Organización de acervos

Acervo de los Libros del Rincón	Etapa lectora según la Guía IBBY
Al sol solito	Para los más chiquitos
Pasos de Luna	
Astrolabio	Para los que empiezan a leer
Espejo de Urania	Para los que leen con fluidez
Cometas convidados	Para los lectores autónomos

Fuente: Elaboración propia con información de Libros del Rincón (SEP, 2010, pp. 39-41) y *Guía IBBY* (2015, p. 11)

Estos materiales reúnen las características de libros atractivos para los niños y que pueden utilizarse en una sala de lectura, la cual consiste en un espacio abierto a los usuarios para que consulten los materiales y les sirvan para la lectura, el estudio o la investigación.

c) Libros álbum

"La literatura es la noticia que siempre es noticia" (Pound, citada por Chambers, 2008, p. 16), lo cual implica, necesariamente, variedad en los materiales de lectura. Sugiero el uso de libros álbum, porque muchos niños están sumergidos en la televisión y otros medios de comunicación, y estos textos atraen su atención mediante grandes y vistosas imágenes, con el texto necesario y temas sencillos de compartir y de su interés.

La historia que presenta el libro álbum se construye con la unión inseparable del relato, la diagramación de las páginas, el formato, la tipografía, los colores que iluminan las imágenes, las guardas que inician y cierran cada historia, y las tapas (Vázquez, 2012, p. 8). Se convierten en atractivos objetos de lectura porque la trama está en todos los elementos antes mencionados y no se comprendería igual si alguno faltara.

Además, esas características los hacen ser interactivos con los lectores debido a que el relato es complementado por lo que se observa en sus páginas. Son materiales ideales para invitar a los pequeños a leer, ya que el mediador puede aprovechar estas cualidades y generar una actitud expectante, una mirada atenta que busque pistas, señales y detalles, para animar a los participantes a asistir con gusto a las sesiones de la sala de lectura.

De esta manera, no se presiona a los niños para leer, sino que se les invita a ser lectores y escritores (Colomer, 2005, p. 140), practicando en el día a día, compartiendo la lectura en voz alta, la narración oral y el juego, permitiéndoles intervenciones y aportaciones en la construcción de su conocimiento.

MARCO METODOLÓGICO

Método

La investigación es un proceso riguroso, ordenado, objetivo y sistematizado que busca resolver problemas de conocimiento o de gerencia, con el cual se aportan saberes nuevos o se reconstruyen nociones ya existentes; quien investiga responde algunas demandas que el contexto presenta. En este estudio, decidí trabajar con la metodología cualitativa, caracterizada por la forma de recuperación de datos y las fuentes, debido a que el ambiente natural fue la principal fuente directa de datos y además participé en el grupo de estudio, como un medio para recuperar información.

Al realizar investigación cualitativa de corte etnográfico, se tiene como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno (el proceso natural de la alfabetización). En términos de este estudio, no se trata de probar o de medir en qué grado los niños, al leer, predicen, anticipan, confirman sus saberes o los corrigen, infieren o hasta monitorean la comprensión del texto durante su lectura, sino que se trata de proponer una estrategia para los docentes frente a grupo, con la cual se propicie el gusto de los niños hacia la literatura, promoviendo que sean lectores.

"Las etnografías incluidas en la perspectiva curricular de la cultura escolar, por su parte, dirigen sus esfuerzos a la interpretación del modo en que se construye el conocimiento escolar en los salones de clases de las escuelas mexicanas" (Bertely, 2000, p. 46). Elegí este tipo de investigación porque

en ella se permite hacer un estudio cuya perspectiva es holística (considera al fenómeno como un todo), de naturaleza flexible, evolucionaria y recursiva; también se pueden incorporar hallazgos no previstos. Conviví con los niños en el grupo de segundo grado de primaria durante mi práctica profesional, para "[analizar y comprender] a los sujetos y fenómenos a partir de la misma interacción y conocimiento" (Hernández, 2014, p. 36) de los sujetos, procurando apartarme de prejuicios y creencias al analizar los resultados.

El tipo de estudio es de la propia práctica (Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, 2012, p. 43)[2], ya que se pretende dar solución al problema presentado en la Escuela Primaria "Francisco Ferrer Guardia", donde aparentemente no existe relación entre las estrategias de aprendizaje basado en proyectos, actividades permanentes o análisis de casos, utilizadas durante el proceso cotidiano de alfabetización de los niños del segundo grado, con el fomento por la lectura y la promoción de la escritura de texto, a partir de la estructura de algunos portadores textuales, tanto literarios como informativos, más allá de los libros de texto gratuitos.

Latorre afirma que la investigación en el aula realizada por docentes se considera como investigación colaborativa, participativa o crítica. Todas estas expresiones se pueden intercambiar para referirse a la investigación-acción como "una indagación práctica realizada por el profesorado [...] con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión" (2003, p. 24).

---

2 Otros autores como Elliot (1991), Latorre (2002) y McKerman (1999) consideran a este tipo de estudio como investigación- acción educativa.

Participantes

a) Aplicación preliminar

Este grupo estuvo conformado por seis niños y niñas de entre siete y ocho años en un aula de segundo grado, seis padres de familia o tutores de estos estudiantes, y el docente titular del grupo. Todos estos participantes forman parte de algunos agentes educativos de la Escuela Primaria “Ricardo Flores Magón”, con clave 30DPR4380R, ubicada en el municipio de Úrsulo Galván, Veracruz, en la calle Miguel Alemán sin número.

b) Toma de datos definitiva

Los participantes fueron veintidós niños y niñas de entre siete y ocho años de un grupo de segundo grado, con sus padres de familia o tutores, así como la docente titular, quien imparte clase en la Escuela Primaria “Francisco Ferrer Guardia”, con clave 30EPR1159V, en la calle Paseo de los Atletas número 2, colonia El Dique, de Xalapa, Veracruz. Dicho plantel fue seleccionado por la academia de práctica profesional de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana.

Técnicas e instrumentos para recopilar información diagnóstica

La recopilación de información es fundamental; existen diferentes instrumentos y procedimientos útiles en la recolección

de datos, como: pruebas, observaciones, entrevistas, análisis de contenido y cuestionarios. Si los datos no son precisos, pueden afectar los resultados y la validez. Cuando se trata de estudios cualitativos, la precisión resulta complicada para los jóvenes investigadores, como en este caso. Hernández ofrece diversas técnicas para obtener información válida y conveniente para el análisis (2014, p. 364). De entre ellas, decidí emplear las siguientes para el diagnóstico:

Tabla 4. Técnicas e instrumentos empleados para el diagnóstico

Técnica	Instrumento	Participante u objeto de estudio	Objetivo
Encuesta	Cuestionario	Padres o tutores	Diagnóstico
	Cuestionario	Docentes titulares	
Observación	Guiones de observación	Aulas de segundo grado	

Fuente: Elaboración propia.

a) Encuesta

Las encuestas de opinión son consideradas como un diseño o un método. Hernández recupera esta noción según Archester (2005), en tanto "investigaciones no experimentales transversales o transeccionales descriptivas o correlacionales-causales" (2014, p. 159). Un cuestionario es un instrumento de investigación que consiste en una serie de preguntas y otras

indicaciones, con el propósito de obtener información de los consultados. Aunque a menudo están diseñados para realizar un análisis estadístico de las respuestas, no es siempre así. Para este trabajo, diseñé dos cuestionarios, uno dirigido a los padres de familia y otro hacia los docentes (Anexo 1).

b) Observación

Esta técnica de recolección de datos consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos y situaciones observables, a través de un conjunto de categorías y subcategorías (Hernández, 2014, p. 252).

Los guiones de observación dirigen la mirada de quien investiga hacia los puntos relevantes del objeto seleccionado. Por lo general, los guiones se estructuran a través de columnas que favorecen la organización de los datos recogidos. En este estudio, fueron aplicados al interior de las aulas de segundo grado, para observar la organización del espacio físico, en especial el destinado a la biblioteca áulica.

A partir de la información recuperada, fue posible determinar:

1. Tres fases de intervención, la primera y segunda con tres aplicaciones, y la tercera con una sesión, como evaluación.
2. La selección del material literario.
3. En colectivo, dentro del grupo de titulación, el diseño de las agendas de lectura para cada aplicación.
4. Las fechas de aplicación de las agendas.

Técnica e instrumentos para el seguimiento de las agendas

Los instrumentos utilizados para dar seguimiento a la tarea con la estrategia seleccionada fueron: a) diario del profesor, elaborado periódicamente, con énfasis en las actividades desarrolladas en la aplicación; b) listas de cotejo para sistematizar algunas observaciones en el aula; c) videograbaciones de las sesiones durante la aplicación de las agendas; d) los insumos escritos que los niños construyeron en el aula. Estos elementos me fueron útiles para cruzar la información y así elaborar análisis y conclusiones contundentes para mi propia formación.

Tabla 5. Técnicas e instrumentos empleados para el seguimiento de la estrategia

Técnica	Instrumento	Participante u objeto de estudio	Objetivo
Observación	Diario del profesor	Niños	Seguimiento de las agendas
	Listas de cotejo		
	Videograbaciones		
	Productos		

Fuente: Elaboración propia.

a) Diario del profesor

Elaboré un diario de las sesiones al intervenir con los niños y retomé algunos elementos relativos a su proceso de alfabetización. Zabalza considera que los diarios utilizados por los profesores, al escribir acerca de los sucesos relevantes

de su quehacer diario en la escuela, promueven la reflexión, la implicación personal y la integración entre teoría y práctica (2004, pp. 28-29).

b) Lista de cotejo

Este instrumento hizo posible puntualizar la observación de las actitudes de los niños hacia la lectura, en tanto "una lista de palabras, frases u oraciones que señalan con precisión las tareas, las acciones, los procesos y las actitudes que se desean evaluar" (SEP, 2013, p. 20).

c) Grabación de las intervenciones

De acuerdo con Gutiérrez, las videograbaciones de las sesiones de clases son "instrumentos de auto-observación" que se utilizan frecuentemente por los docentes (2007, p. 612). Documentan la práctica y facilitan la reflexión para identificar dilemas observables que pueden cambiarse o mejorarse. Asimismo, favorecen el análisis de cierto aspecto de la enseñanza o de una problemática concreta, como parte de un proyecto de investigación-acción en el aula.

Estrategia de intervención: Sala de lectura

Mi intervención como investigadora se concretó con una actividad permanente que consistió en una sala de lectura, cuyas tareas se desarrollaron a partir de agendas de trabajo, diseñadas para la mediación entre los lectores y los materiales

seleccionados (libros álbum). Esta estrategia metodológica, según Montes (2003, pp. 109-110), consiste en acercar los textos a los lectores con el apoyo de un mediador. Al ejercer esta función es recomendable conocer las edades de los participantes, la técnica de lectura en voz alta, la estructura de una sala de lectura, los materiales a utilizar, haber adquirido experiencia como participante en una sala de lectura alterna y organizar una agenda literaria para cada sesión.

Tabla 6. Organización metodológica de la sala de lectura

Actividad permanente	Sala de lectura en el aula
Planificación	El formato es el de la agenda de lectura, con datos de identificación, tema, objetivo, actividad, tiempo, materiales y referencias.
Estrategia de intervención	Mediación.
Técnicas utilizadas	Lectura en voz alta y control de grupo.

Fuente: Elaboración propia.

Preparación para aplicación de la estrategia

a) Capacitación como mediadora

Revisé material de teoría de la lectura, participé en el colectivo de titulación y asistí a algunas sesiones que la Sala de Lectura Equinoccios efectuó en la Galería de Arte Contemporáneo, en Xalapa. Las mediadoras fueron maestras y estudiantes de

la Especialidad La enseñanza de la Lengua y la Literatura, de la UPN.

b) Diseño de instrumentos de indagación

Diseñé dos cuestionarios y un guion de observación, instrumentos que fueron revisados por un experto y aplicados previamente en el grupo de segundo grado de primaria destinado al ensayo preliminar. Los cuestionarios se dirigieron a los padres de familia y a los docentes, mientras que el guion de observación orientó la atención hacia la biblioteca del salón de segundo grado, en la escuela donde se efectuó el estudio definitivo.

c) Acercamiento al grupo de estudio

La estrategia fue aplicada en la Escuela Primaria urbana de organización completa "Francisco Ferrer Guardia", con clave 30EPR1159V, ubicada en la ciudad de Xalapa, Veracruz, en la calle Paseo de los Atletas número 2 de la colonia El Dique. Tiene 26 grupos de primero a sexto y cuenta con todos los servicios; además, implementa el proyecto de aula especializada a partir del cuarto grado. Esta institución fue asignada por la academia de práctica profesional de la casa de estudios, durante los dos últimos semestres de la licenciatura.

Después de observar el aula donde se efectuaría el estudio, se detectó la necesidad de instalar la biblioteca del salón, situación resuelta con ayuda de los niños, porque primero registraron los libros con los que se contaba y luego los organizaron alfabéticamente. Al colocarlos en los estantes,

los alumnos observaron la secuencia como debían acomodarse e incluso pegaron la lista de las obras, para no perder esa colocación.

d) Acercamiento al grupo de aplicación preliminar

Para la aplicación preliminar, se contó con la colaboración de la Escuela Primaria urbana de organización completa "Ricardo Flores Magón", con clave 30DPR4380R, ubicada en el municipio de Úrsulo Galván, Veracruz, en la calle Miguel Alemán sin número. Tiene seis grupos y cuenta con todos los servicios; en este plantel se ubica la supervisión de la zona.

Se cubrió el requisito de la autorización mediante un oficio proporcionado por la coordinación de la Licenciatura en Educación Primaria para solicitar el acceso a la institución; además, se gestionó el permiso para aplicar los instrumentos de indagación y la estrategia de intervención.

Después de validar los instrumentos de indagación con un experto de la misma casa de estudios y realizar la aplicación preliminar, obtuve notas y observaciones. Estas fueron atendidas para ajustar los instrumentos.

Las categorías encontradas en la aplicación de las encuestas se encuentran en los Anexos 2 y 3, para el grupo de toma definitiva de datos; toda esta información resultó útil para la puesta en marcha de la estrategia de intervención.

e) Selección de acervo

Esta selección atendió las recomendaciones de Vázquez en cuanto a la calidad de la imagen y su relación con la historia expresada en el texto (2012, pp. 47-49); asimismo, los temas fueron pertinentes para atraer y mantener la atención, relacionados a los intereses y vivencias de los niños, como lo sugiere Montes (2003, pp. 69-75). Ideas similares han sido propuestas por IBBY (2015), el Fondo de Cultura Económica (2017) y autores expertos en literatura infantil y juvenil, como Daniel Pennac (2004).

f) Aplicación de estrategia

Las agendas de lectura y los instrumentos de evaluación aplicados fueron diseñadas a partir de ideas generadas en el colectivo de asesoría de tesis. Al igual que los instrumentos de diagnóstico, estas agendas fueron puestas en práctica preliminarmente en la Escuela Primaria "Ricardo Flores Magón", lo cual permitió ajustarlas para su aplicación en el grupo de estudio.

La labor con las agendas conllevó el siguiente procedimiento:

1. Selección de libros álbum, retomados de las recomendaciones de la *Guía IBBY*, o por el reconocimiento del autor o su editorial, para asegurar la calidad literaria.
2. Diseño de agenda de lectura.
3. Aplicación de la agenda de lectura y seguimiento mediante varios instrumentos.

4. Reporte de hallazgos.

Las aplicaciones se dividieron en tres momentos, donde efectué cortes evaluativos para valorar lo experimentado y recuperado en las sesiones en la sala de lectura, como se muestra:

Tabla 7. Organización de las sesiones de lectura

Fase	Sesión	Título del libro álbum	Práctica social del lenguaje
Primera	1	*Iguanas Ranas*	Elaboración de platillo siguiendo receta
	2	*Ardilla Miedosa por la noche*	Elaboración de lista de tareas
	3	*Intercambio mágico*	Descripción fantástica de un objeto
Segunda	4	*Adivina en qué país*	Lectura de textos informativos
	5	*Temible monstruo*	Lectura de fichas informativas
	6	*Pablo el artista*	Elaboración de pintura colectiva
Tercera	7	*El increíble niño comelibros*	Elaboración de un cuento

Fuente: Elaboración propia.

El primer corte de la fase de aplicación permitió avanzar en el diseño de la estrategia, pues resultó evidente que en las sesiones se propiciaban momentos articulados por un nodo problematizador, con la posibilidad de ser atendido desde diversas perspectivas. Así, decidí organizar las agendas a partir

de competencias transversales, entrelazando los contenidos de la asignatura de Español con algunos de las otras asignaturas de los *Programas de Estudio 2011* (SEP) para el segundo grado de primaria.

Por último, apliqué una sesión de evaluación en la sala de lectura, donde los niños desarrollaron una actividad de escritura colaborativa, siguiendo la estructura de un modelo textual.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se muestran los hallazgos de los resultados obtenidos en las aplicaciones de las agendas de lectura con los estudiantes del segundo grado, grupo "A", de la Escuela Primaria "Francisco Ferrer Guardia". Como comenté en el apartado de Metodología, presento tres fases; en las dos primeras, las tareas favorecieron los objetivos de la investigación, mientras que la tercera fase fungió como evaluación de lo realizado en las sesiones de la sala de lectura. Al final de este apartado, enuncio las categorías de análisis halladas en esta investigación.

Fase 1. Sesiones de cuentos álbum empleados para fomentar el gusto por la literatura

Esta fase corresponde a las primeras tres aplicaciones de las agendas en la sala de lectura, con temas vinculados con algunas prácticas sociales del lenguaje propuestas por los

Programas de Estudio 2011 (SEP) de segundo grado, para promover la construcción de aprendizajes de la lengua.

1. *Iguanas Ranas.* Elaborar un platillo a partir de una receta

a) Selección del tema y de libro álbum

El libro álbum *Iguanas Ranas* fue escrito por Catalina Kuhne Peimbert, ilustrado por Gedovius y coeditado por Conaculta. La autora se interesa porque los niños y jóvenes tengan acceso a materiales literarios atractivos.

El relato es de humor y su contenido aborda la conformación de nuevas familias. Chana, la Rana, y Juana, la Iguana, se consideran hermanas por haber vivido siempre juntas; en la historia, participan en un concurso de cocina para hermanos.

Este tema se relacionó con la elaboración de un platillo a partir de una receta, promoviéndose por lo menos los saberes de dos aprendizajes esperados: el primero fue "respeta la ortografía convencional de palabras" y el segundo: "sigue instrucciones a partir de un texto escrito" (SEP, 2011b, pp. 66).

b) La agenda y su aplicación

El objetivo de esta agenda fue identificar la estructura de una receta como portador de textos (SEP, 2011b, p. 66). Exploré la portada del libro con los niños, a partir de preguntas como: ¿qué observan? y ¿de qué creen que trate la historia? Los niños se interesaron en la portada, sus comentarios fueron

"veo a una rana", "una rana con su huevo"; pocos leyeron el título y nadie pensó en mencionar a los autores.

Leí el cuento en voz alta (lectura vicaria). Hubo opiniones alrededor de la trama, desde lo que los alumnos conocían por experiencias propias (Chambers, 2008, p. 94); por ejemplo, Marc, al leerse la parte en la que la guacamaya se burla de las hermanas, mencionó: "que la rana y la iguana debían ser respetadas", ya que los demás no conocían su historia de vida; Víctor complementó: "siempre podemos encontrarnos a personas diferentes en nuestras vidas y no por eso los vamos a tratar mal", demostrando su empatía con los personajes del relato.

Luego, los niños leyeron una receta de cocina mostrada en un pliego de papel y en fotocopias individuales. Fue evidente su poco contacto con textos similares; juntos, colocamos los nombres a su estructura, con flechas de papel:

Tabla 8. Fragmento de la sesión videograbada

Itzel:	¿Para qué son las flechas?
Investigadora:	[*Dirigiéndose a todos los niños*] –Ahorita le vamos a poner nombre a las partes de la receta, pero vamos a leerla entre todos, ¿sale? Sigan la lectura conmigo porque yo les voy a decir quién va a seguir.

Fuente: Transcripción propia.

Para promover la práctica social del lenguaje, se leyó nuevamente la receta y los niños reconocieron los ingredientes. Enseguida, distribuimos los ingredientes y utensilios necesarios para preparar las tostadas. Algunos alumnos

se precipitaron y se saltaron pasos señalados por la receta; inmediatamente fueron corregidos por sus compañeros. Estas intervenciones correspondieron a algunas estrategias de lectura propuestas por Gómez Palacio (SEP, 1999, p. 13).

Observé que algunos niños se interesaron por leer en voz alta la copia individual de la receta, donde habían identificado sus partes, así que cedí la palabra a quienes querían participar. Según Garrido (2004, p. 57), eso es lo recomendable al mediar entre el texto y los niños, para formarlos como lectores: procurar atenderlos desde sus necesidades e inquietudes.

2. *Ardilla Miedosa por la noche.* Escribir una lista de tareas

a) Selección del tema y de libro álbum

Mélanie Watt escribió e ilustró los cuentos de la Ardilla Miedosa. En particular, este fue retomado de la recomendación hecha en la *Guía IBBY* 2011 (p. 29). Trata de los terrores que pueden aparecer en la oscuridad de la noche y menciona los efectos en la salud cuando no se duermen las horas necesarias para descansar y recuperarse de un largo día. La actividad se relacionó con el aprendizaje esperado: "Emplea listas [...] para organizar información"; este texto era viable para abordar el contenido del "Cuidado del cuerpo", de la asignatura Exploración de la naturaleza y la sociedad (SEP, 2011b, pp. 67 y 112).

b) La agenda y su aplicación

La agenda se orientó hacia la escritura de los niños: la estructura que debían seguir fue la de una lista de tareas, escrita por los chicos a partir de la divertida historia de la ardilla. Por mesas de trabajo, identificaron las actividades que Miedosa escribió y realizó en la historia, las colocaron en el tablero, siguiendo el orden presentado en el libro. Los niños anotaron sus propias actividades al caer el sol, como se muestra en el producto de Armando:

Figura 1. Ejemplo de la escritura de Armando

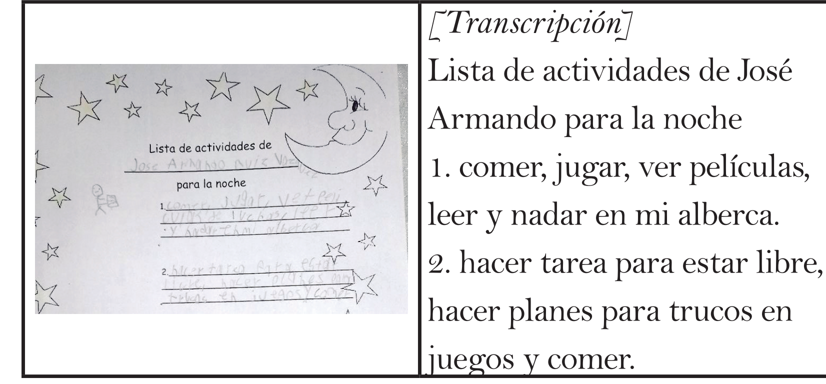
	*[Transcripción]* Lista de actividades de José Armando para la noche 1. comer, jugar, ver películas, leer y nadar en mi alberca. 2. hacer tarea para estar libre, hacer planes para trucos en juegos y comer.

Figura1. Ejemplo de la escritura de Armando

3. *Intercambio mágico.* Intercambio de descripciones fantásticas

a) Selección del tema y de libro álbum

El cuento elegido pertenece a la editorial Fondo de Cultura Económica. *Intercambio mágico* fue escrito por Iris Van Der

Heide, quien se dedica actualmente a la literatura infantil y juvenil; Marije Tolman colaboró con la ilustración. La historia alude a la imaginación del lector porque la pequeña Sara, con tal de intercambiar objetos comunes con sus amigos, les hace descripciones fantásticas de todos ellos.

La práctica social del lenguaje propuesta en los *Programas de estudio 2011* para segundo grado y que en este cuento se ejemplifica, consiste en: "[la elaboración] de una descripción a partir de una imagen" (SEP, 2011b, p. 65).

b) La agenda y su aplicación

La agenda implementada puede observarse en el Anexo 4. Según anotaciones del Diario del profesor, Naomi dijo: "A ella [la protagonista del cuento] le gusta cambiar sus juguetes y no juega con ellos"; André mencionó: "¡Qué divertido! Con ella no funcionan los trucos". Estos comentarios están situados en lo que Montes denomina "la frontera indómita de las palabras" (2003, p. 52), un espacio limítrofe en nuestras ideas donde se retoma lo leído y la vivencia personal para conformar una opinión; es el límite entre la concentración en la historia y la conciencia del lector de su propia realidad, todo a través de la lectura. Es una parte del intercambio entre el sujeto y el texto.

Para ayudar a conocer el sistema escrito, Colomer sugiere crear un ambiente que convenza a los niños de leer libros en el aula, destinados para la enseñanza de la lengua, y que además disfruten de textos literarios (2005, p. 141). Por ello, la actividad de esta sesión fue un juego con tarjetas de lotería y palabras adjetivas, que consistió en convencer a alguno de sus compañeros de cambiarle la tarjeta que habían descrito,

aunque no todos quisieron compartir su producto y prefirieron que se leyera por ellos.

Tabla 9. Fragmento de la sesión videograbada

Investigadora:	[Varios niños levantaron la mano, se le pide a Naomi que pase.]
Naomi:	[Sin levantarse de su silla] –¡No!
Investigadora:	[Se acerca a la niña] –¿Por qué?
Naomi:	No sé si la escribí bien.
Investigadora:	¿Y qué?
Naomi:	¡Bueno! [Se puso de pie y se dirigió al frente, pero no quiso leer su descripción.]

Fuente: Transcripción propia.

El contenido de la Tabla 9 refiere la falta de seguridad que algunos niños muestran en el salón para leer sus producciones; en ocasiones, es importante aportar la propia voz a dichos textos. Además, resulta necesaria la intervención del mediador para que todos reconozcan el espacio de la sala de lectura como "un sitio agradable y familiar donde cada cual encuentra su lugar de manera natural" (Patte, 2014, p. 310).

En contraste con Naomi, Itzel se ubica al frente del salón y lee su escrito a la clase, porque quería convencer a Víctor de intercambiar su tarjeta:

Tabla 10. Fragmento de observaciones a partir de la videograbación de la sesión

Investigadora:	[A Naomi le tocó la tarjeta con la sandía y después de que leí su descripción, Víctor no quiso cambiarle la tarjeta. Ello motivó a Lizeth, Arya e Itzel a pasar para leer su descripción. Aunque solo Itzel lo hizo con propia voz, no logró convencer a su compañero.]

Fuente: Transcripción propia.

Reflexión de la primera fase de la sala de lectura

Al concluir esta primera fase, pude observar que las participaciones y producciones de los niños fueron cada vez más completas y extensas. Además, las actividades aplicadas en la sala favorecían aprendizajes y contenidos de la asignatura de Español y, con la debida orientación, se podrían generar ambientes de aprendizaje y relación interdisciplinaria con otras asignaturas.

Fase 2. Sesión de cuentos álbum empleados para fomentar la lectura y la transversalidad en el aula

4. *Adivina en qué país.* ¡Juega al memorama!

a) Selección del tema y de libro álbum

Esta obra fue retomada de la *Guía IBBY* 2012 (p. 34). Martina Badstuber, autora alemana, escribe e ilustra los cuentos de sus hijos. El libro álbum está compuesto por preguntas que retan al lector a contestarlas y, a su vez, expone información interesante, relativa a diversos animales. La organización del texto favoreció la elaboración de un memorama, y que además corresponde a una actividad permanente en los *Programas de estudio 2011* para segundo grado (SEP, 2011b, p. 31).

b) La agenda y su aplicación

El objetivo de esta agenda fue que los niños leyeran en voz alta información de un texto breve de cada tarjeta para relacionarla con una imagen. La actividad les agradó y lo expresaron con frases como: "este juego es divertido", "lo estás dejando fácil para ganar las tarjetas" y "este juego está divertido, porque tiene información chistosa". Los chicos desarrollaron el lenguaje oral y escrito "a través de su utilización funcional" (Goodman, 1986b, p. 27), conocieron y utilizaron el esquema de una ficha informativa, leyendo los fragmentos incluso luego de concluir la sesión.

Figura 2. Imagen de los niños jugando el memorama en el recreo



Fuente: Fotografía propia.

Del Diario del profesor, es pertinente retomar un cuestionamiento de los alumnos: "por qué tendrían que huir los jabalíes; si los hombres no los cazaran, podrían quedarse en su casa siempre". El texto de la tarjeta fue: "Cuando inicia la temporada de caza, los jabalíes huyen de los franceses nadando"; la relación del texto con la realidad es una construcción propia:

"leer es, en un sentido amplio, develar un secreto" (Montes, 2003, p. 83). Los niños enriquecieron la información desde lo que comprendieron, aplicando la estrategia de inferencia (Gómez Palacio, 1999, p. 13).

5. *Temible monstruo.* Lectura de fichas informativas

a) Selección del tema y de libro álbum

La selección del cuento fue orientada por el prestigio de la autora, María Baranda; las ilustraciones son de Carla Besora, con experiencia en libros álbum. *Temible monstruo* relata la llegada de un extraño animal a la selva, donde los animales conciben historias absurdas por el miedo al ser desconocido: una zarigüeya.

La historia se relacionó con el aprendizaje esperado: "[localizar] información específica en fuentes consultadas", y con la práctica social del lenguaje: "ampliar información acerca de un tema"; además se vinculó con el contenido: "cómo son los lugares donde viven plantas y animales silvestres", ubicado en la asignatura Exploración de la Naturaleza y la Sociedad (SEP, 2011b, pp. 54, 55 y 113).

b) La agenda y su aplicación

Luego de explorar la portada del libro, procedí a leerlo en voz alta, con interacciones conversacionales. Del Diario del profesor, retomo algunas anotaciones: hacia el final de la historia, pregunté cómo regresaría el tlacuache a su casa.

Naomi contestó que sobre el tronco en que había llegado, Gabriel afirmó que no volvería con su familia; Hannia dijo que su compañera tenía razón y que el tlacuache regresaría sobre un tronco. Entonces, el grupo se dividió en dos bandos: los que apoyaban la idea de Naomi y los que decían que el animal no iba a retornar. Al seguir con la historia, los niños se emocionaron cuando descubrieron el desenlace.

Después, ellos leyeron tarjetas con información del tlacuache, por equipos. Los temas fueron: características físicas, alimentación, hábitat y natalidad; en plenaria, conversaron con el grupo. Los chicos se interesaron tanto en esta actividad que platicaron de ella con sus compañeros, en el salón y en el recreo.

6. *Pablo el artista.* Escritura de mi sentir

a) Selección del tema y de libro álbum

Pablo el artista fue seleccionado de la editorial Fondo de Cultura Económica; su autor es el japonés Satoshi Kitamura, quien desde joven ha ilustrado carteles, revistas, anuncios y libros infantiles.

La historia trata acerca de cómo confrontar un problema y aceptar la ayuda de los demás para resolverlo. Se relacionó con el aprendizaje de Formación cívica y ética: "convive respetuosamente con personas que tienen distintas formas de ser y vivir, sin menospreciar ni relegar a quienes no las comparten", el contenido transversal: "[la] diversidad en mi comunidad" y el aprendizaje esperado de Educación artística:

"utiliza los planos visuales para crear la ilusión de profundidad y espacio en una imagen" (SEP, 2011b, pp. 147 y 192).

b) La agenda y su aplicación

Luego de conocer el cuento y observar una galería de obras que les serviría para inspirarse, los pequeños participaron en la elaboración de una pintura colectiva, por equipos. Cuando tuvieron listos los insumos, dialogaron para decidir el tema a pintar. Fue un acto de "palabra abierta", ejercicio que proporciona oportunidad a la interpelación. El escucha que participa en estos espacios tiene permitido "interrumpir, preguntar, pedir explicaciones, objetar, solicitar fuentes o argumentos" (Vázquez, 2012, p. 35). Dichas acciones enriquecen el lenguaje de los niños porque promueven la reflexión compartida entre los pares, generando actitudes favorables para la convivencia, como el escuchar las opiniones de los otros, compartir experiencias o responder preguntas.

Figura 3. La experiencia estética de Jorge

	[Transcripción] Jorge *[Nombre propio pintado con vinílica.]* Senti emosion y felizidad

Fuente: Fotografía propia.

Esta actividad demandó a los niños trabajar en equipo, usar sus sentidos para observar los colores y las formas plasmadas en la galería, así como las propias que construían en la cartulina. Externaron su sentir al realizar este trabajo, como Jorge lo expresa (Figura 3), en una experiencia estética: "un tiempo en el que sentimos, pesamos y recreamos en torno a una obra de arte de cualquier disciplina" (Vázquez, 2012, p. 39).

Reflexión de la segunda fase de la sala de lectura

Las actividades que acompañaron la temática de estos cuentos fueron orientadas hacia contenidos de algunas asignaturas que se desarrollan en el aula de segundo grado de primaria. Además, se logró que los niños aplicaran algunas competencias transversales y desarrollaran el gusto por la lectura.

Las actividades, materiales y mediación de estas agendas coadyuvan en la adquisición de saberes y aprendizajes de la lengua escrita desde la formación escolar. Para Garrido, los estudiantes deberían ser incorporados a la cultura escrita: es preciso comenzar a "formarlos en la lectura y la escritura" (2004, p. 24).

Fase 3. Sesión de evaluación

7. *El increíble niño come libros.* Elaborar un cuento

a) Selección del tema y de libro álbum

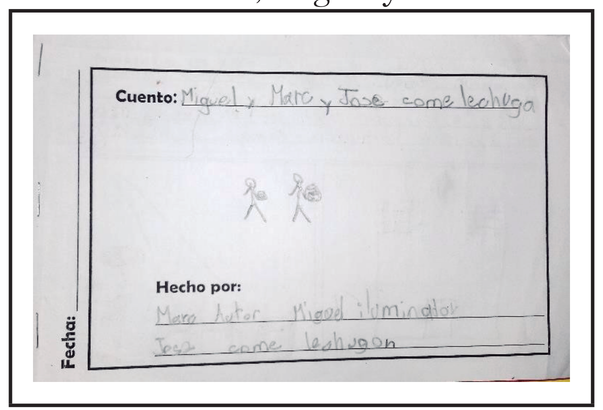
La historia del *Increíble niño comelibros* fue escrita e ilustrada por Oliver Jeffers, autor multipremiado de obras para niños; en este caso, se eligió un volumen del Fondo de Cultura Económica. El tema es acerca de lo importante que es leer libros, mas no comérselos.

b) La agenda y su aplicación

Después de la lectura del libro, se orientó la actividad hacia la recomendación de un cuento que fuera su favorito y cada equipo elaboró uno, en el cuadernillo que se les proporcionó. Observé que los niños combinaron historias de las que habían leído de manera individual en la sala de lectura.

Un equipo utilizó las palabras "autore" e "iluminador" y, al cuestionarlos, los alumnos dieron a conocer el papel que desempeñaron en la elaboración de su cuento (Figura 4). Ello evidencia su conocimiento acerca de las colaboraciones necesarias para la conformación de un material escrito y también las características que les ha ofrecido el contexto donde han crecido (Downing, 1986, pp. 230-231).

Figura 4. Los roles en la elaboración del cuento de Mara, Miguel y José



Fuente: Fotografía propia.

Reflexiones finales de la estrategia

Como sustento para el diseño de la estrategia, analicé los datos arrojados por los instrumentos de indagación, tanto para el diagnóstico como para el seguimiento de la estrategia aplicada. Para ello, seguí el procedimiento que propone Hernández (2014, pp. 418-425); a partir de las preguntas de investigación, organicé la información obtenida.

Las categorías de análisis que surgieron de los cuestionarios respondidos por padres y docentes, así como de las guías de observación, del planteamiento del problema, así como de las listas de cotejo, transcripciones, diarios y de los productos de cada sesión fueron: Promoción del gusto por la lectura, fomento de la alfabetización y apoyo de la transversalidad.

Dichas categorías se relacionaron con las siguientes observaciones del desempeño de los niños: Gusto y actitud hacia la lectura, respeto de los signos de puntuación en

la lectura en voz alta, dominio de algunas estrategias de lectura, mayor destreza para desarrollar las ideas al escribir e identificación de modelos textuales de los portadores de texto (Anexo 5).

Considero que los rubros anotados permiten advertir beneficios para los aprendizajes de los niños alrededor del fomento de la lectura y para diversos contenidos programáticos, como pudo observarse a través de las evidencias enunciadas en el trabajo con las agendas literarias.

En mi participación como mediadora en el proceso de diseño y aplicación de agendas, observé que la estrategia de salas de lectura abre un espacio en el aula donde las actividades permiten a los estudiantes aprender, desde su propio conocimiento, comparándolo o complementándolo con el de sus compañeros. Es grato compartir la lectura y crecer como docente.

CONCLUSIONES

Promover la lectura en el aula es para los profesionales de la educación una tarea obligatoria y nada sencilla, como cualquier otro proceso de aprendizaje social. Cada alumno posee un bagaje cultural previo al ingresar a la escuela, además que la sociedad reclama personas con habilidades y competencias pertinentes a la demanda requerida.

Propiciar aprendizajes de la lengua requiere que se conozcan los ambientes necesarios, no solo los espacios físicos, sino la metodología más adecuada. No sería útil colocar libros en

los estantes, si no se invita a los niños a tomarlos y leerlos, preferentemente en compañía.

Conocer el nivel de adquisición de la lengua escrita por el que transitan los niños de los primeros grados de primaria permite plantear una forma de trabajo adecuada a sus necesidades y guiar sesiones donde haya oportunidades para participar en la construcción de sus aprendizajes en colaboración con sus pares.

Ser mediador demanda prepararse práctica y teóricamente, contar con un acervo de materiales adecuados para los lectores y acercarse previamente a ellos, preparar agendas de trabajo con actividades significativas, disponer de un espacio que funcione como sala de lectura, así como público que asista regularmente. No se debe olvidar el desarrollo de la propia sensibilidad para invitar a la lectura desde la perspectiva del otro.

Una sala de lectura entraña un amplio acervo de materiales y conocer el sentido de las historias que leemos en los libros para así preparar las actividades; el no contar con textos apropiados entorpece el desarrollo oportuno de lo planeado.

Los docentes podemos dotarnos de estrategias como la lectura en voz alta de textos literarios, que fomente en los alumnos el gusto por la lectura y la escritura. El acto de leer debe considerarse como algo realmente complejo, porque comprende pensamiento, retentiva, saberes, emociones y contexto.

La aplicación de las agendas de lectura se enriquece con los *Programas de estudio 2011* y con el soporte que el adulto responsable brinda a los participantes.

Los mediadores deben procurar que quienes están formándose como lectores, se sientan cómodos en la sala de

lectura. Debe tenerse cuidado en los comentarios que los chicos se hacen unos a otros y proponer críticas constructivas que los animen a seguir adelante en su proceso. Se debe estar pendiente del acercamiento a la literatura, porque niñas y niños que participan en las salas manifiestan en sus diálogos: intereses, conjeturas, relacionan su realidad con lo expuesto en los materiales literarios y es, a partir de esas pistas, que el interlocutor entre libros y estudiantes puede orientar el mejor momento para el aprendizaje y el desarrollo de la siguiente sesión.

Propiciar competencias de transversalidad requirió claridad del enfoque de las asignaturas involucradas en las agendas de lectura. La formación profesional, después de obtener el grado de licenciatura, debe fortalecerse para propiciar más oportunidades de transversalidad en las clases; ello facilita el trabajo cotidiano de los docentes, pues la alfabetización va de la mano con el fomento de la lectura y los demás campos de formación.

Implementar una estrategia o realizar planeaciones didácticas desde una visión transversal, permite superar la idea de que los conocimientos se adquieren con una disciplina específica o repitiendo una tarea. Un problema transversal puede existir en el aula, la escuela, la familia y el contexto en general y es ahí donde deben demostrarse conocimientos declarativos, procedimentales y condicionales. El proceso por el cual los estudiantes transitarán debe tener seguimiento hasta llegar a la meta planteada en el objetivo de la agenda de lectura.

La alfabetización es inherente al fomento de la lectura. Los ambientes de aprendizaje con diferentes perspectivas ofrecidas

por las asignaturas propician que los estudiantes adquieran el gusto por leer y facilita el proceso de alfabetización, porque la lectura es una necesidad agradable.

REFERENCIAS

Anderson, A. B. y Teale, W. H. (1986). La influencia de la escuela en el aprendizaje de la lectura. En Gómez Palacio, M., y Ferreiro, E. (Comps). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.* (pp. 230-246) México: Siglo XXI.

Badstuber, M. (2010). *Adivina en qué país.* México: Juventud.

Baranda, M. y Besora, C. (2015). *Temible monstruo.* México: El Naranjo.

Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.* México: Paidós.

Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Revista Educere*, Vol. 5, Núm. 13, (pp. 41-44). Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309

Cerrillo, P. (2005). Lectura y sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, Núm. Extraordinario, (pp. 53-61). Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1332455

Chambers, A. (2008). *Conversaciones.* México: FCE.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. Lectura literaria en la escuela.* México: FCE.

DGESPE. (2012). *Modalidades de titulación para escuelas normales.* México: SEP.

Downing, J. (1986). La influencia de la escuela en el aprendizaje de la lectura. En Gómez Palacio, M., y Ferreiro, E. (Comps). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 230-246). México: Siglo XXI.

Farías, G. (2015). Trabajar colaborativamente: construir con todos, para beneficio de todos. En Valenzuela, J., Al., J. (Comps.). *Competencias transversales para una sociedad basada en conocimiento* (pp. 88-103). México: Tecnológico de Monterrey.

Fondo de Cultura Económica. (2017). *A la orilla del viento*. Recuperado de https://www.fcede.es/site/es/libros/listado.aspx?cat=c&idCol=01

Ferreiro, E. (1991). La construcción de la escritura del niño. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*. Año 12, Núm. 3. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp. edu.ar/numeros/a12n3/12_03_Ferreiro.pdf

Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

Garrido, F. (2004). *Para leerte mejor. Mecanismos de la lectura y de la formación de lectores*. México: Planeta.

Gómez Palacio, M. (1995). *La lectura en la escuela*. México: SEP.

Goodman, K. (1986a). *El lenguaje integral*. Buenos Aires: Aique.

Goodman, K. (1986b). El proceso de la lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En Gómez Palacio, M., y Ferreiro, E. (Comps). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp.13-28) México: Siglo XXI.

Gutiérrez, E. (2007). Las grabaciones en vídeo de secuencias didácticas como instrumento de observación, análisis y reflexión para la evaluación y autoevaluación de la práctica docente. En *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (pp. 611-617). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0611.pdf

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la*

investigación. México: McGraw-Hill.

IBBY. (2011). *Guía de libros recomendados para niños y jóvenes 2011*. México: IBBY México; Conaculta.

IBBY. (2012). *Guía de libros recomendados para niños y jóvenes 2012*. México: IBBY México; Conaculta.

IBBY. (2015). *Guía de libros recomendados para niños y jóvenes 2015*. México: IBBY México; Conaculta.

IBBY. (2018). *¿Quiénes somos?* Historia. Recuperado de https://www.ibbymexico.org.mx/quienes-somos/historia-2/

Jeffers, O. (2007). *El increíble niño comelibros*. México: FCE.

Kitamura, S. (2006). *Pablo el artista*. México: FCE.

Kuhne, P. C. y Gedovius, J. (2013). *Iguanas Ranas*. México: CIDCLI; Conaculta.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Montes, G. (2003). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: FCE.

Morín, E. (2000). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.

Patte, G. (2014). *Déjenlos leer. Los niños y las bibliotecas*. México: FCE.

Pennac, D. (2004). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama. Recuperado de http://www.secreveduc.org/matutino/descargas/pennac%20daniel-como_una_novela.pdf

Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: FCE.

Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México: Océano.

Rodríguez, C. (2015). Desarrollar un plan de vida personal: promoción de una vida exitosa. En Valenzuela, J., Al., J. (Comps.), *Competencias transversales para una sociedad basada en conocimiento* (pp. 246-267). México: Tecnológico de Monterrey.

Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración.* México: FCE.

Segob. (2013). *Acuerdo número 682 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Lectura.* México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5289159&fecha=27/02/2013

SEP. (2010). *La biblioteca que necesitamos para apoyar el proyecto escolar. Manual para el maestro bibliotecario y el comité la biblioteca escolar.* México: Autor.

SEP. (2011a). *Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la educación básica.* México: Autor. Recuperado de http://educacionprimaria.mx/acuerdo-numero-592-completo/

SEP. (2011b). *Programas de estudio para el maestro 2011. Educación Básica Primaria. Segundo grado.* México: Autor. Recuperado de https://coleccion.siaeducacion.org/node/1213

SEP. (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo.* México: Autor.

SEV. (2016). *Estrategia Estatal de Fomento a la Lectura y la Escritura.* Xalapa: Autor.

Solé, I. (1995). El placer de leer. Lectura y Vida. En *Revista Latinoamericana* de lectura, año 16, Núm. 3. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16_03_Sole.pdf

Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir.* Barcelona: Horsori.

Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias.* Bogotá: ECOE. Recuperado de http://200.7.170.212/portal/images/documentos/formacion_basada_competencias.pdf

Valenzuela, J., Al., J. (2015). *Competencias transversales para una sociedad basada en conocimiento.* México: Tecnológico de Monterrey.

Van, D. H. I. y Tolman, M. (2008). *Intercambio mágico.* México: FCE.

Vázquez, E. (2012). *Imagen y palabra.* Colección Cuadernos de salas de lectura. México: CIDCLI; Conaculta.

Watt, M. (2009). *Ardilla Miedosa en la noche.* México: SM.

Yus, R. (1998) *Temas transversales: Hacia una nueva escuela.* Barcelona: Graó.

Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional.* España: Narcea.

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario para maestros



Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"

Cuestionario para maestros acerca de su intervención en el proceso de alfabetización de sus alumnos

La presente encuesta tiene como objetivo obtener información sobre su intervención en el proceso de alfabetización formal de los estudiantes del segundo grado. Los resultados serán confidenciales y resultarán útiles para para un trabajo de investigación realizado durante el séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Se agradece su colaboración en esta tarea.

Escuela Primaria Francisco Ferrer Guardia

I. Datos de identificación

Nombre: ________________________ Fecha: __________

Edad: ________ Sexo: __________ Años de servicio: __________

Grupo que atiende: ________ Años de experiencia con el grado: ______

Formación profesional: ______________________________

Otros estudios: ____________________________________

II. Personales

1. ¿Para usted qué es lectura? ______________________
2. ¿Cómo concibe la escritura? ______________________

III. Escuela

3. ¿Cuál el papel de los aprendizajes de la lengua en la ruta de mejora?

   ____

4. ¿Hay biblioteca en la escuela? Sí No

   4.1. De ser así, ¿Los niños pueden acceder a los materiales? Sí No

   ____

5. ¿En el trabajo de academia de grado se tratan temas acerca de la enseñanza de la lengua?

   5.1 De ser así, ¿Cuáles?

   ____

IV. Aula

6. ¿Integra a los papás en actividades para el aprendizaje de la lengua? Sí No

   6.1. De ser así, ¿cómo? ______________________

7. ¿Usted lee libros a sus alumnos? Sí No

   ¿Por qué? ______________________

   ¿Cuándo les lee? ______________________

8. ¿Tiene biblioteca en el aula? Sí No

   9.1. ¿Cómo seleccionan los materiales de la biblioteca del aula?

   ____

10. ¿Conoce el método de adquisición de la lengua escrita que utilizaron para enseñar a leer y escribir a sus alumnos? Sí No

   10.1. De ser así, ¿cuál método emplearon?

   ____

11. ¿Cómo propicia situaciones de aprendizaje de la lengua en su grupo?

   ____

¡Gracias por su participación!

Anexo 2. Categorías encontradas en la aplicación del cuestionario a la docente

Categorías	Preguntas	Respuestas
Gusto de la lectura	4. ¿Hay biblioteca en la escuela?	Sí, aunque los niños no pueden consultar los libros resguardados.
	11. ¿Cómo propicia situaciones de aprendizaje de la lengua en su grupo?	Solo se pueden desarrollar situaciones de aprendizaje si se cuenta con una planeación y con todos los materiales preparados para aplicarla.
Fomento de la alfabetización	1. ¿Para usted qué es lectura?	Es una actividad que enriquece el trabajo de conocimiento.
	5. ¿En el trabajo de academia de grado se tratan temas acerca de la enseñanza de la lengua?	El director demanda a los docentes compromiso por la enseñanza de especialmente dos asignaturas: Español y Matemáticas. Solamente trabajando en academia logran cumplir con las exigencias que demanda la escuela y las necesidades que tienen los niños.
	6. ¿Integra a los papás en actividades para el aprendizaje de la lengua?	Integra a los padres porque el Programa así lo pide, pero es obstruido por la falta de respuesta y participación en los padres, así que ha decidido "molestarlos lo menos posible".
	11. ¿Cómo propicia situaciones de aprendizaje de la	Solo se pueden desarrollar situaciones de aprendizaje si se cuenta con una

Categorías	Preguntas	Respuestas
	lengua en su grupo?	planeación y con todos los materiales preparados para aplicarla.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 3. Categorías encontradas en la aplicación de la observación de la biblioteca en el aula

Categorías	Objetivos	Observación
Fomento del gusto por la lectura	Espacio determinado para biblioteca de aula	Se cuenta con un espacio para instalar la biblioteca, pero ello no ha ocurrido a inicio del ciclo escolar.
	Obras destinadas a la biblioteca	Los libros son proporcionados por la dirección; en su mayoría son de las Colecciones, Colibrí, A sol solito y Pasos de luna de los Libros del Rincón, en buen estado. Algunos necesitan reparación inmediata porque las grapas ya no sostienen las hojas, las páginas están desprendidas por la humedad o las pastas están rotas y sueltas.
	Consulta de libros	Los niños no consultan los libros por su resguardo en una gaveta.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 4. Agenda de lectura. *Intercambio mágico*

Agenda: *Intercambio mágico*	Nombre: Ogeid del Carmen Salamanca Morales
Segundo grado de primaria	Fecha: jueves 2 de marzo de 2017

Tema	Objetivo	Actividad	Tiempo	Materiales	Bibliografía
Escritura	Que los niños escriban una descripción a partir de palabras adjetivas.	Exploración de la portada del cuento. Lectura vicaria del cuento. Lectura en voz baja de las tarjetas. Escritura de la descripción fantástica de la imagen de la tarjeta, utilizando las palabras adjetivas. Lectura de la descripción para intercambiar tarjetas.	5 min. 20 min. 5 min. 10 min. 20 min.	Van, D. H. I. (2008). *Intercambio mágico.* México: FCE. 60 tarjetas con imágenes de la lotería y detrás tres palabras adjetivas Copias del formato para escribir la descripción	Charria, M. E., y Gómez, M. J. C. de. (1992). *La escuela y la formación de lectores autónomos: Los primeros pasos en la formación de lectores.* Buenos Aires: Aique. SEP. (2011b). *Programas de estudio para el maestro 2011. Educación Básica Primaria. Segundo grado.* México: Autor.

Anexo 5. Categorías encontradas en la aplicación de las agendas

Categoría	Instrumento	Descripción
Promoción del gusto por la lectura	Agenda 1. Diario del Profesor y transcripción del video	Los niños expusieron experiencias relacionadas con el tema del libro.
	Agenda 3. Transcripción del video	Necesidad de atender la falta de seguridad que muchos niños viven en el aula, al considerarse menos capaces al intercambiar sus ideas por escrito.
	Agenda 4. Diario del profesor	Al leer las tarjetas del memorama, los niños se apropiaron de la información e hicieron inferencias.
Fomento de la alfabetización	Agenda 2. Producto de los niños	El ejercicio apoyó la adquisición de estructuras y modelos de escritura, donde los niños demostraron sus saberes.
	Agenda 3. Producto de los niños y transcripción del video	La actividad aplicada motivó a los niños a escribir y participar en la lectura.
	Agenda 7. Diario del profesor, transcripción del video, productos de los niños y lista de cotejo	Se observó que los chicos identificaron partes de la estructura de un libro.
Apoyo de la transversalidad	Agenda 4. Diario del profesor y lista de cotejo	La información leída generó interés en temas relativos con el cuidado de los animales apoyando contenidos de la asignatura de Exploración de la naturaleza y la sociedad.

Categoría	Instrumento	Descripción
	Agenda 5. Diario del profesor y lista de cotejo	La información tratada en las tarjetas apoyó aprendizajes de Español y Exploración de la naturaleza y la sociedad.
	Agenda 6. Diario del profesor, lista de cotejo y productos de los alumnos	Las actividades de la agenda aplicada se relacionaron con contenidos programáticos de Español, de Formación cívica y ética y de Educación artística.

Fuente: Elaboración propia.

SEMBLANZAS DE LOS AUTORES

Linda Grisel Macario Fernández

Licenciada en Intervención Educativa con especialidad en Educación Inclusiva y Licenciada en Educación Preescolar. Se desempeñó como docente frente a grupo del Jardín de Niños "Gabriela Mistral" de Chinampa de Gorostiza, Ver. Actualmente labora como directora comisionada y docente frente a grupo en el Jardín de Niños "Sor Juana Inés de la Cruz" de la localidad de José María Morelos, Tantima, Ver.

Daniel Campos Vázquez

Licenciado en Educación Primaria. Escribe poemas desde los 14 años, ha participado en diferentes concursos de escritura de poemas y publicado varios de ellos bajo diversos seudónimos. Actualmente se desempeña como docente frente a grupo en la Escuela Primaria "20 de Noviembre" en Pilhuatepec, municipio de Tatatila, Ver. y escribe su primer libro de poesía.

Ogeid del Carmen Salamanca Morales

Licenciada en Educación Primaria. Ha laborado como docente frente a grupo en el plantel "Lázaro Cárdenas del Río" en Palma Sola, municipio de Alto Lucero de Gutiérrez Barrios, Ver. y en la Escuela Primaria "Revolución", en la localidad de La Gloria, municipio de Úrsulo Galván, Ver. Se desempeña como asesora técnico pedagógica en la Supervisión Escolar de la Zona 206 de Educación Primaria, en la localidad de Úrsulo Galván, Ver.

Fomento a la lectura en educación preescolar y primaria, de varios autores, se terminó de imprimir en el mes de xxxxx del año xxxx, en los talleres gráficos xxxx, ubicados en xxxx. Cuidado de la edición: Laura Guadalupe Caballero Cerdán y Luis Bello Estrada. Formación: Eridani Velázquez Croda. El tiraje consta de 300 ejemplares.